اللغة العربية

مجلة نصف سنوية تعنى بالقضايا الثقافية والعلمية للغة العربية



العدد السادس

2002

اللغة العربية

مجلة نصف سنوية محكّمة تعنى بالقضايا الثقافية والعلمية للّغة العربية.

مجلة اللغة العربية

دورية تعنى بقضايا العربية وترقيتها يصدرها المجلس الأعلى للغة العربية

المجلة منبر حر، وليس كل ما ينشر فيها معبرا بالضرورة عن موقف المجلس

التحرير والمراسلة:

المجلس الأعلى للغة العربية

6، شارع العقيد أحمد بوقرة، الأبيار – الجزائر

ص.ب . 575 ديدوش مراد – الجزائر

الهاتف: 24/25 07 23 21 (00231)

الناسوخ: 07 07 23 21 (00231)

الترقيم الدولي الموحّد للمجلاّت (ر.د.م.م) : 1112 ـ 3575

الإيداع القانوني: 02 7/20

المقالات التي ترد إلى المجلة لا تردّ إلى أصحابها، نشرت أم لم تنشر.

محتويات العدد

كلمة رئيس التحرير ....أ ب ج د ه و

الأستاذ الدكتور مختار نويوات

الثقافة واللغة والمجتمع 17

الأستاذ الدكتور محمد العربي ولد خليفة

اللغة العربية واستيعاب الثقافات 41

الأستاذ الدكتور مختار نويوات

المعجم والقاموس ـ دراسة تطبيقية في علم المصطلح ـ 63

الأستاذ الدكتور علي القاسمي

شاعر وقصيدة ـ قراءة لمعزوفة السيد الأصم بوزيد حرز الله ـ 90

الأستاذ الدكتور أبو العيد دودو

تعليم اللغة العربية أيام الاحتلال 106

الأستاذ علي تابليت

الواقع التعليمي للغة العربية في أقسام اللغات الأجنبية 156

الأستاذ الدكتور أحمد حساني

التعليمية وأثرها في تقويم تدريس اللغة العربية

وترقية استعمالها في الجامعة............................183

الأستاذ محمد صاري

استعمال اللغة العربية بين الواقع والآفاق

تصور لمستقبل الخطاب في الجامعة 211

الأستاذ الدكتور بشير إبرير

مصطلحات الآبار والمياه في اللغة العربية 231

الأستاذ الدكتور عبد الجليل مرتاض

واقع الخطاب العلمي في التعليم الجامعي

الخطاب اللساني أنموذجا 270

الأستاذ شريف بوشحدان

واقع اللغة العربية لدى طلاب اللغة

في الجامعة الجزائرية 296

الأستاذ الدكتور مختار بوعناني

اللغة العربية في التعليم العالي ـ واقع وبديل ـ 331

الأستاذ الدكتور صالح بلعيد

ـ نشاطات المجلس: «بيان الدورة 7» 348

كلمة رئيس التحرير

نقدّم إلى القرّاء العدد السادس من مجلّة اللغة العربيّة، أحد روافد المجلس الأعلى في نشاطه الدّائب لخدمة اللسان العربيّ بالتمكين له في ميادين العمل مهما تعدّدت وبترقيته في فنون المعرفة ترقية نوعيّة ناجعة ثريّة تخوّله من استرجاع مكانة مرموقة فقدها منذ قرون ومن الإسهام في التقدّم الحضاريّ جنبا إلى جنب مع لغات الأمم الراقية.

أسهم في تحرير هذا العدد باحثون جزائريون مـن مختلـف الجامعـات، غُيُـرٌ على الوطن ومقدّساته، مؤمنون بالمبادئ، مخلصون في العمل،مختلفون في مشاربهم وفي تجاربهم، متفـاوتون في نضـجهم لتفـاوت أعمـارهم، متمـايزون في المواهـب، والموهبة من الله. وهم، مع ذلك، سواء ؛يوحّدهم الطموح والرّغبة في الإنتاج وفيما ينفع الوطن والأمّة ويساهم ولو بجزء متواضع في بناء مجتمع جدير بالحياة.

تناول الباحثون في مقالاتهم مواضيع متنوّعـة، إلا أنّ معظمهـم ركّـز اهتمامـه فيما يطرح التعليم والتربية واللغة من مشاكل توجب حلولا عاجلة في الجامعـات بوجه خاصّ. أقول بوجه خاصّ لأنّ محرّري هذا النوع مـن المقـالات أصـدروا عـن تجاربهم في ميدان التعليم العالي. والحقيقة أنّ هذه المشاكل وهذه الحلول تفـرض نفسها بحـدّة في جميـع مراحـل التعلـيم وتسـتنهض الهـمـم لمعالجتهـا بالوسـائل الناجعة الكفيلة بتأسيس أهمّ دعائم النهضة وبرفـع المسـتوى الاجتمـاعيّ الثقـافيّ الحضاريّ. النهضة الحقيقيّة تمرّ حتما بالمدرسة، بالمدرسة التي تُوفِّرُ لها أسبابُ النجاح مهما كلّفت هذه الأسباب من أعباء ثقال، فتنير العقـول وتفـتح لهـا آفـاق المعرفة والمعرفة عالميّة وليست حكرا على شعب من الشعوب ولا أمّة من الأمم. هي الـتي تحـافظ علـى الأصـالة وتنمّـي مكوّناتهـا وتجعلـها قـادرة علـى اسـتيعاب الحضارات وعلى تمثّلِها، بالمعنى العلميّ للكلمة.

قادة العالم والمسيطرون على المعمورة في عصرنا هذا مكّنوا للغاتهم بريادتهم في العلوم والتكنولوجيا وبإنتاج فكريّ غزير ففرضـوا هـذه اللغـات علـى غيرهـم بـل فرضت نفسها على غيرها. ونعلن على المـلإ في كـلّ مناسـبة أنّ لغتنـا مـن أخصـب

اللغات وأطوعها وأكثرها مرونة وأنّها " بخير والحمد لله "(والكلمة لعضو بارز من أعضاء مجمع اللغة بالقاهرة، لا أسمّيه). هي كذلك في نظامها وعبقريّتها ولعلّ الأصحّ أن نقول كانت كذلك لأنّنا ألقينا حبلها على غاربها وأخلدنا إلى الدّعة سبعة قرون فركدتْ ريحُنا؛ فلمّا أفقنا – إن كنّا أفقنا حقيقة – وجدنا أنّنا أدخلنا عليها وعلى أنفسنا الضَّيْم وأنّنا في المؤخّرة وحمّلنا لغتنا ما لا طاقة لها ولنا به إلاّ إنْ كنّا واعين جادّين في أمرنا عاقدين العزم على اللحاق بمن سبقنا إلى ما نحن عاجزون اليوم حتّى عن تسمية الكثير منه مع أنّنا نمارسه كلّ حين وأنّنا في أمسّ الحاجة إليه في المنزل والشارع والمصنع والمختبر والمؤسّسات الدّوليّة على اختلاف أنواعها، وبعبارة أشمل فيما نملك وما علينا أن نملك ممّا تفرّد به غيرنا وتطاول علينا به فأذلّنا واستعبد لغتنا ونحن أحقّ بها وأحرصُ على حمايتها من الهجنة أو الذوبان في غيرها.

لغتنا تستوجب إذنْ أن تكون عصريّة قادرة على التعبير عن المحيط وعن الفكر الحديث، مؤهَّلة لاستيعاب الفنون والعلوم والتكنولوجيا وكلّ ما جدّ من أسباب الحضارة. وليس ذلك بالأمر الهيّن ولا ممّا يستطيع تحقيقَه قطر عربيّ واحد مهما كانت عزيمته وكفاءاته ومقدرته على الإنجاز، فالهدف بعيد والطريق إليه شاقّ والأعباء ثقال والوسائل جِدُّ متواضعة. لن يحقّق ما نصْبوا إليه إلاّ الأقطار العربيّة مجتمعة وبوسائل حديثة ومؤسّسات فعّالة وهيئات جادّة تعمل بتنسيق محكم يضفي على جهودها النجاعة والمصداقية ويضمن لها سرعة الإنجاز.

والمجلس الأعلى للغة العربيةّ بالمهمّات الموكولة إليه وبما رسم لنفسه من أهداف تجمعها خدمة اللغة ونشرها وترقيتها يندرج في هذا الإطار العامّ. ومجلّته التي نقدّم منها العدد السادس كما أسلفنا لا يخرج عن هذا النسق كما لا يخرج عنه ما نظّم المجلس من ملتقيات ومنتديات. فمن مرامي المجلّة الإسهام في خدمة اللغة العربيّة بنشر بحوث تتّسم بالأصالة والعمق والحداثة ورصد ما جدّ في العالم من دراسات متميّزة تمتّ بأوثق الصلات إلى اللسان العربيّ وروافده وتُحَقِّقُ التواصل المعرفيّ أساسَ كلّ حضارة.

تتوخّى المجلّة كلّ ما يكفل لها النموّ والازدهار لتصبح مثابةً لكتّاب العربيّة وملتقًى لأقلامهم ومعرضا لآرائهم وتحاول أن تجمع ألوانا من الدراسات في الميادين اللغويّة والأدبيّة والتربويّة والعلميّة والتاريخيّة وكلّ ما ينشر الثقافة الرصينة، المتميّزة بعمقها وخلودها، الرافدة للسان العربيّ. ولا تُقصي من المواضيع إلاّ ما "لاكته الألسن" كما يقال وما اتّسم بالسطحيّة أو سبق نشره أو قدّم لنيل شهادة جامعيّة أو حُرِّرَ بأسلوب مهلهل يسيء إلى العربيّة ولا يخدمها لأنه يفقدها أصالتها. ونجد أنفسنا مضطرّين إلى تأكيد هذه النقطة الأخيرة؛ فالترجمة من مختلف اللغات الأجنبيّة وفي شتّى الميادين وقلّة نصيبنا من الروح العربيّة جعلتانا نفكّر باللغة الأجنبيّة كما يقال فندخل إلى لساننا ما يشوّه مبانيه ويفقده سلاسته وأناقته ويخضعه إلى غيره من الألسنة. وليس ذلك من الحكمة في شيء. ينبغي أن نطوّر لغتنا، فما لا يتطوّر يسرع إليه الزوال. لكنّ التطوّر له قواعد مَن جهلَها أساء مِن حيث يظنّ أنّه يحسن صنعا.

العزلة الثقافيّة خطر على المجتمعات، والحضارة غير المتفتّحة وبال وموت بطيء، والركود الفكريّ أهمّ عوامل التخلّف. نحن اليوم عالة على الغرب في معظم ميادين المعرفة كما كانوا عالة علينا في نهضتهم الأولى لكنّهم جدّوا فأنجزوا الكثير وتقاعسنا فما زلنا متخلّفين. يدلّ على ذلك أنّ الوطن العربيّ كلّه لم ينتج من الكتب المترجمة وغير المترجمة، سنة 1970، إلاّ 1.1% بينما أصدرت أوروبا والاتّحاد السوفييتي 72% من مجموع ما أُلِّفَ في العالم. وتراجع العالم العربيّ، كما تنصّ على ذلك إحصاءات اليونسكو، إلى نسبة 0.9 % سنة 1986.

نريد أن ننفذ إلى الثقافات البشريّة لننمّي حضارتنا ونضمن لأنفسنا العزّة والعيش الكريم وذلك يقتضي نقل هذه الثقافات إلى لغتنا بأنجع الوسائل وأقصر السبُل وبتظاهر الجهود وتضافر الأقلام. والمجلس الأعلى للغة العربيّة، كغيره من الهيئات العلميّة، يرحّب بكلّ مشروع يحقّق هذا الهدف الأسمى ويهيب بالباحثين داخل الوطن وخارجه أن يركّزوا على المشاكل التي نعانيها في شتّى الميادين الثقافيّة والتربوية والاقتصاديّة والإداريّة، في كلّ قطاعات الدولة ونعني ما كان له علاقة وثيقة بتسهيل نشر اللغة العربيّة في المحيط وبتطويرها في المؤسسات التعليميّة والعلميّة على اختلاف اختصاصاتها؛ وأن يفكروا مليّا في تصوّرها واقتراح الحلول الكفيلة بعلاجها في بحوث ترحّب بها "مجلّة اللغة العربيّة" وتنشرها وتضمن لها الذيوع الواسع. وكلّما كانت البحوث عميقة ثريّة هادفة إلى ترقية اللغة والفكر والمجتمع وإلى تأصيل الحضارة المعاصرة في وطننا فرضت نفسها على القريب والبعيد.

الثقافة واللغة والمجتمع

د: محمد العربي ولد خليفة
رئيس المجلس الأعلى للغة العربية

1- الثقافة: المفهوم الأداة والمنتوج

جرت العادة في الدراسات التقليدية (**Scolastiques**)، أن يقترح الباحث تعريفا يشترط فيه أن يكون جامعًا مانعًا للبحث موضوع اهتمامه، وتقترح المداخل الحديثة، ما يسمى الحد الإجرائي، أو ضبط المنهج وأدواته.

وفي الدراسات الأحدث، فإن البديل عمّا سبق هو المفاهيم والكلمات المفتاحيّة (**Key words**) التي تعني ضبط العملة المستخدمة في مجال بحثي محدّد، بعد أن تبيّن أن الرسوم والحدود بين علوم الإنسان والمجتمع من جهة، والعلوم الدقيقة والأداتية (الرياضيات - الإحصاء - الحوسبة ...) من جهة أخرى، ليست فواصل قطعية من المحرم إجتيازها، فهي تتقاطع وتتداخل، ويستفيد كل منها مما يحدث من تقدم لدى جيرانه في شجرة المعرفة بالإنسان والطبيعة والعلاقات بينهما.

ألم تنشأ كل العلوم في حضن أمها المعطاء : الفلسفة ؟ ألم يعتبر القدماء من عباقرة الحضارة العربية الإسلامية الأدب، هو الأخذ من كل شيء بطرف ؟ وذلك التعريف قد لا يعني الموسوعيّة بقدر ما يعني المقاربات المتعددة الاختصاصات (**Multidisciplnaires**) المطلوبة اليوم في كل ميادين المعرفة.

تعتبر الثقافة من بين المفاهيم التي حظيت بعشرات، بل بمئات التعريفات فقد أحصى "ألبورت (**Allport**)" في منتصف السبعينات 340 تعريفا إقترحها فقط الباحثون الذين يستعملون اللّغة الإنكليزية، وإرتأى أنها تدور كلها حول تعريف سابق إعتبره أباها أو أصلها كلها قدّمه " أ.تايلر " 1871 **(E.Taylor)** ومؤداه أن

الثقافة مرادفة للحضارة عند ملاحظتها في الراهن، وتختلف عنها عند تخصيصها بسياق تاريخي متعدد المجتمعات وعندئذ يصبح مجالا أوسع حضاريا (ERE CIVILISATIONELLE)، فقد تكون في مجتمع واحد عدة ثقافات خاصة بالطبقة أو المهنة أو الريف أو المدينة، أو الخصوصية النوعية لما يسمى الثقافات الفرعيّة subcultures ، ولكن لا يكون في المجتمع الواحد عدة حضارات، أي سياقات حضارية متباينة لأزمنة متباعدة في نفس الوقت .

تعني الثقافة حسب تعريف تايلر الآنف الذكر، ذلك "الكلّ" المعقّد الذي يشمل المعارف والمعتقدات والفنون والقوانين والعادات والمعايير الأخلاقية، وكل المهارات (التقانات أو التكنولوجيات) التي حصل عليها الإنسان بإعتباره عضوا في المجتمع

الثقافة إذن هي أشبه بخريطة يدوّية، أو بوصلة يستعملها الأفراد كلّ بطريقته الخاصة، وحسب الموقع الذي يوجدون فيه، أو يتحركون منه أو إليه، بدونها لا يعرفون أين هم، ولا إلى أين يتجهون، وكيف يتصرفون مع بعضهم البعض، وإلى أيّ حدّ يتشابهون أو يختلفون مع أفراد في مجتمعات مغايرة.

تتصّدر هذه المسائل مباحث العلم الاجتماعي من القديم وإلى اليوم، تحت عناوين مثل المكانة والدور STATUT-ROLE والوظيفة، والتثاقف ACCULTURATION والنمط MODEL والشخصية القاعدية أو النواة الثقافية للشخصية (Cultural Background)الذي يلقى اهتماما كبيرا عند الباحثين الأمريكيين المهتمين بالامتزاج والتقاطع بين الثقافات (CROSS-CULTURAL)

إذا كان لا بد من تعريف إجرائي، فإننا نميل إلى اقتراح الأستاذ عيسى بلاطة (من معهد الدراسات الإسلامية، جامعة ماك جيل، كندا)، ومؤدى الأٌقتراح "أن

ثقافة أيّة مجموعة بشرية، هي حصيلة تجربتها في الزمن، فإن هـذه المجموعـة إذا تحركت في الزّمن من جيل إلى جيل، فإنها تقابل باستمرار حاجـات جديـدة تُمثّـل تحدّيا لها، واستجابة المجموعة للتحديات تشكّل خبرتها في الواقع، وهذه بـدورها تضيف إلى ثقافتها ....، وهكذا فإن الثقافة تتغيّر باستمرار، وتقـيم مواءمـة بـين المؤسسات والمعتقدات والقيم الخاصة بالمجموعة وبين الحاجات الماديّة وغير الماديّـة المتجددة أبدا ...، وقد تسمح بعض الثقافات بمدى من التنـوّع أكثـر مـن غيرهـا في إطار وحدتها دائما ، ولكن من الصعوبة بمكان أن توجد أيـة ثقافـة تتّسم بتجـانس كُلّي وجامد (أزمة التطور الحضاري في الوطن العربي ، ندوة الكويت أبريل 1974).

من الصعب " وَضْعَنَة " (**positivisation**) ما بين الحالة الراهنة للثقافة، أي التي تسبق تغيُّرها، وما يأتي بعدها، وهو ما يسميه عيسى بلاطـة " التحـرك في الزمـان" وكيف تتحوّل إلى خبرة في الواقـع، ثـم تـدرج لـدى جيـل لاحـق في بـاب العـادات والتقاليد، وراء صعوبة " الوضعنة"، أن الباحث هو نفسه ملاحـظ (بكسـر الحـاء) وملاحظ (بفتح الحاء) ولاشك أن الفصل بين الحالتين مسألة نسبية جدا.

إذن لامناص هنا من رصد المنتوج الثقافي، بدل الثقافة كمعطى ذهـني خـارج عـن حركية الواقع المجتمعي، وهو ما يسمح بتمييـز المنتجـات الثقافيـة عـن غيرهـا مـن أشكال الإنتاج، بواسطة طريقة التبليغ التي يتضـمنها مصـطلح العـادات والتقاليـد، وهي كل ما ينتقل من الماضي إلى الحاضر، ويبقى مؤثرا ومقبولا من طـرف المـتلقّين، وعلامة تقبله هي مدى الحرص على تبليغه من جيل إلى جيل، "ج.فـارنييي العولـة والثقافة" 1999 (**J-P. Warnier : Mondialisation et culture**)

تحدث عملية التبليغ في مؤسسات المجتمع المختلفة عن طريق التطبيع والتربية، وما يعرف في المجتمعات الأقل تعقيدا بشعائر المرور (**rites de passage**) من مرحلة من العمر إلى أخرى ، وتزيد المجتمعات المصنّعة بتأثرها الكبير بظاهرة انتشار الصناعة، والتقانات المتطورة للتبليغ السريع، وانتشار المضامين الثقافية على أوسع نطاق، داخل المجتمع نفسه، وإلى المحيط الخارجي ، وهذه القدرة على التبليغ والانتشار، هي أحد عوامل تسريع التحول والتغيير وتدرّجه في الشدّة والعمق من الريف إلى المدينة، وقد يؤدي " الاقتحام " المكثّف للتغيير إلى صراعات بين الأجيال، أو حجب جزء من الثقافة التقليدية في إنتظار إنقراضها ، أما شطب ثقافة قوم عن طريق الإقتلاع، فإنه كما يقول " سيمون بوليفار" لا يحدث أبدا بدون حريق.

ينطبق التوصيف السابق على مجتمعات عادية، لم تتعرض لصدمة الاحتلال وللوضعية الكولونيالية، لانه في الحالة الأخيرة يكون للثقافة وظائف وصيرورة مغايرة في مواجهة حالة طارئة من خارج المجتمع، حيث يكون الصراع ليس بين الثابت والمتغير داخليا، وإنما بين كليهما معا من جهة، وضغط الوضعية الكولونيالية من جهة أخرى، وقد أشرنا عند الحديث عن اتجاهات النخبة في القرن العشرين إلى تباين أداء المرجعيّات الثقافيّة قبل، وبعد الثورة الجزائرية.

II–هل للثقافة خصائص عامة ؟

إذا غضضنا الطّرف عن العقبة المنهجية المشار إليها آنفا، وقلنا بإمكانيّة رصد الظواهر الثقافيّة من طرف ملاحظ استمد استعداداته وتوجّهاته وقيمه من تلك الثقافة نفسها، أو من طرف ملاحظ آخر متأثّر بدوره بنمط ثقافي مغاير، يحمل المؤثرات السابقة التي تتحوّل عند الناس العاديين وعند العلماء إلى مرجعيّة معياريّة، لا سبيل

إلى وضعنتها ، إذا تجاوزنا كل ذلك، فإننا نجد أن للثقافة جملة من الخصائص العامة نشير إلى أهمها فيما يلي:

1ـ توجد في كل مجتمع ثقافة أصلّية تحدّد ملامحه الأساسية ، لها بعد تاريخي ومجال جغرافي، فلا يمكن أن تنتقل العادات والتقاليد واللغة والقيم من سلف إلى خلف في فراغ، أي خارج المجتمع الذي يُغذّيها، وبالتالي فإنّه لا يوجد مجتمع بلا ثقافة، ولا ثقافة بلا مجتمع

2 ـ تدخل الثقافة في أوساع أو كيانات جغرافية تاريخية، تزداد تمايزا كلما ابتعدت في التاريخ وتجزّأت جغرافيا، إذ نجد في أوربا مثلا منبعا ثقافيا تتبناه كل بلدانها هو التراث الإغريقي الروماني، والمسيحية التي تدين بها الأغلبية الساحقة من سكانها ولكن ذلك المنبع يتفرع إلى جداول متمايزة، وبالتالي فإنه من الصعب الحديث عن ثقافة أروبية وكأنها كتلة واحدة متماثلة ، ونفس الخاصيّة السابقة تنطبق على العالم العربي الذي ينتمي تاريخيا إلى ثقافة واحدة، تجزّأت وظهر فيها الطابع المحلي في كل قطر على حدة، وقد حاول ف. بروديل متابعة المنبع والتجزؤ في دراسته "لأجرومية الحضارات" وطبّق ذلك على حضارات الصين والهند وإفريقيا السوداء(**F.Braudel = Grammaire des civilisations**).

3 ـ تتميز الثقافة في عصرنا الراهن بظواهر الصراع بين الثقافات المحليّة والثقافات عبر الوطنية (**transnationales**) ، ولا تقتصر المحلية على التواجد في حيّز جغرافي ثابت فهي تتجاوز مكانها الأصلي ، كما هو الشأن في جاليتنا بالمهجر التي تتمسك بوجه عام حتى بعد الجيل الثالث بثقافتها الأصلية وتنقل نفس العادات نحو بلد الهجرة، ولا علاقة لذلك بمسألة الاندماج(**integration**)

لأن الجاليات اليهودية مندمجة في مختلف نشاطات بلدان الهجرة الكثيرة، وهي متنفّذه، ولكنها ثقافيا متمسكة بتقاليدها الراسخة.

4 ـ إن الكيان الاجتماعي السياسي الأكثر تأثيرا في الثقافة، هو ما يسمى الدّولة الأمّة (**état- nation**) الذي قد يجمع داخله مجموعة واحدة تنتمي إليه سياسيا وقانونيا (يعني من مواطنيه)، وقد تنتمي إليه ثقافيا مجموعة أو أكثر متواجدة في إقليم سياسي آخر ، يأخذ ذلك الانتماء مبرّرات سُلالية أو عقيديّة كما هو الحال بالنسبة لليهود والصرب (الأصل السولافي) والجرمان وسكّان كبيك الكندية، وقد يكون الإنتماء ثقافيا بحتا موزعا على كيانات مستقلة، ولكنها تلتقي في تبني لغة مشتركة وتراث واحد ، كما هو الحال في الأقطار العربية.

5 ـ خاصّية اللغة التي نُفصّل فيها القول بعض الشيء ، فعلى الرغم من أن الثقافة ليست كلمة مرادفة للغة ، فإن بينهما وشائج قربى وتلازم، فإذا كانت اللّغة لا تستغرق كل أشكال التعبير الثقافي ، فإنه لا توجد ثقافة بلا لغة ، ولا تعيش أية لغة، أو على الأصح لا توجد أصلا، إذا لم يكن لها ثقافة شفوية أو مكتوبة.

تظهر أهمية التلازم بين اللغة والثقافة في البلدان التي تستعمل أكثر من لغة، واحدة منها أو أكثر أصلية، إلى جانب لغات تنتمي إلى ثقافات أخرى ، وهو أمر يؤثر على المجال الإدراكي للسامع أو المتلقّي، إذ أن التخاطب الشفوي بالخصوص يتمّ عن طريق غلق الفراغات، أي فهم مقصود المتكلم أثناء حديثه، وتلك وظيفة المجال الإدراكي التي يهتمُّ بها علماء النفس اللغوي، وتتمثل تلك الوظيفة في أننا لا نسمع إلا **70%** على الأكثر مما يقوله لنا المخاطب، ونكمل الباقي من سياق الكلام.

يعرف المترجمون بوجه خاص ، أهمية اللّغة وعلاقتها بالثقافة، فمن النادر أن يتقن الشخص لغتين بأرضيّتهما الثقافية بدرجة متساوية، مما يجعل نقل المُصنّفات العلمية والأدبيّة والفكرية من لغة إلى أخرى، عمليّة شاقّة تتطلب الإطلاع على الثقافة المنقول منها، والثقافة المنقول إليها ، فهناك تعبيرات في لغة ليس لها مقابل في لغة أخرى وهناك كلمات تحمل شحنة تعبيرية خاصة لا وجود لها في نظيراتها من اللغات الأخرى.

– أدى تزايد التبادل التجاري والمالي والسياحي في داخل الدول المصنعة، وبينها وبين بلدان العالم النامي، إلى تسابق الدول المتفوّقّة اقتصاديا على توسيع نفوذها الثقافي، وبالتالي لغتها إذ أن انتشار لغتها خارج حدودها الإقليمية، يقدّم لها تسهيلات كبيرة للسيطرة على الأسواق، ولذلك يطلب من رجال المال والأعمال المعنيّين بالتجارة الخارجية وإطارات قطاع السياحة أن يكونوا مزدوجي أو " مثلّي" اللغة.

6 – الملاحظ أن بعض المجموعات اللسانية تفقد الأعضاء الناطقين بها لعدة أسباب منها:

أ – إن وجود لغات كثيرة في مجموعات سكانية صغيرة (البلدان الإفريقية)، يدفعها إلى اللّجوء للُغة مُشتركة هي دائما لغة المستعمر السابق.

ب – إن الإنتاج العلمي والأدبي والإعلامي بلغة أخرى، غير اللغة الأصلية، يحوّل بالتدريج اللّغة الأصليّة إلى لهجة فقيرة معدومة الموارد والتجديد، وعندما تصل إلى نقطة التوقف أي غلق قاموسها اللغوي، فإنها تصبح مقتصرة على التعبير عن الحاجات اليومية الموروثة عن الأجداد، ويقبل أفرادها على مفردات

من اللّغة الثرّية المسيطرة للتعبير عن حاجات أخـرى أكثـر تعقيـدا، والاسـتجابة الثقافيـة لمطالـب لا يلبّيهـا قاموسـهم اللغـوي، وهـو مـا يلاحـظ في بعـض المـدن الجزائرية التي يستعمل فيها الجمهور خليطا يسمى " فرانك آراب " وهـو نـوع من التهجين اللغوي **Créolisation** من جراء التعرض للسّلخ الثقـافي كمـا تتعـرّض التربة للتعرية النباتية والانجراف.

ج – يتوزّع العالم على ستّة آلاف مجموعة لغويّة منطوقة فقط، أو مكتوبة أيضا (منها 200 لغة في إفريقيا)–(والملاحظ انّ ثلث سـكان القـارة السـمراء أي 200 مليون نسمة يستعملون العربية كلغة أولى أو ثانية)– سينطفي كـثير منهـا قبـل منتصف القرن الحالي، تتقدمها جميعا مجموعـة مـن اللّغـات يرتّبهـا هـاجيج " 1998 " **(C.Hagege)** حسب عدد الناقطين بها على النحو التالي: الصينيّة – الإنكليزية – العربية–الإسبانية– الفرنسية.

و يذكر الأستاذ حميد الله أن اللّغة العربية تتميز بوجود النص الديني الأصلي الوحيد الذي تُرجم 175 مرة إلى الإنكليزية، و70 مـرة بالفرنسـية، و60 مـرّة بالألمانية، حتى سنة 2000.

د – قامت البلدان الغربية المتطوّرة من ناحية الإنتـاج الثقـافي بمحاصـرة و حتـى العمل علـى تـذويب اللغـات المحليّـة عنـدها ودمجهـا في لغـة الأغلبيـة، حتـى منتصف القرن العشرين، ففي فرنسا على سبيل المثال حرّمت مدرسة جول فيري اللغات المحلية من النظام التربوي كلّه، وشرّعت الدولة الفرنسـية قـوانين تمنـع اسـتخدام تلـك اللغـات في الإدارة والجـيش، ويقـدّم " هيليـاس" **(P.HELIAS)** البروطوني الأصل في كتابه "حصان الأنفـة" 1975 **(Cheval d'orgueil)** نمـاذج

من القمع اللغوي مثل العقوبات على استعمال لغة البروطون في ساحة المدرسة، والمنشورات التربوية التي تقول صراحة، أو بين السطور، " من أجل وحدة فرنسا ينبغي محْو كل اللغات المحليّة"، واللوحات التي تحمل العبارة التالية : " ممنوع البزاق والحديث بالبروطون ".

لم تسمح الدولة الفرنسية بإدخال اللغات المحلية، حتى سنة 1951 على أساس اختياري وفي مرحلة التعليم الثانوي فقط، وقد اعترض الرئيس شيراك في سنة 2000، وفي مارس من سنة 2001 على مشروع رئيس حكومته لإعطاء هامش صغير من الاستقلالية الإدارية الثقافية لجزيرة كورسيكا المتمردة، طبعا ليس هناك أي تلميح أو تلويح أو مقارنة بين تلك النّزعة البونابارتية، وبين المسألة الثقافية عندنا في الجزائر بوجه عام، والمطلب الأمازيغي بوجه خاص، فلكلّ بلد صيرورته المجتمعية وتجربته التاّريخية، فلم تكن الفرنسيّة مضطهدة في عقر دارها، وعندما أحسّت بذلك سنّت القوانين لتعميم استعمال اللّغة الفرنسيّة، واستنكار انتشار الإنكليزية وغزو الثقافة الأمريكية الذي سنشير إليه عند الحديث عن الخصوصّية الثقافية الوطنيّة ضمن العولمة والعالمية الثقافية.

هـ - تبدو الأنماط الثقافية الكبيرة من خارجها، أي في نظر الأجانب عنها، وكأنها كتلة واحدة متجانسة ومتماثلة في كلّ أجزائها، وذلك صحيح للوهلة الأولى فالغربيون أو الأوروبيون بوجه عام يرون أن العرب كلهم يتشابهون في سلوكهم وتراثهم الثقافي الراهن، ولذلك نلاحظ في الكلام العادي أحكام قيمية كالقول بأن "العرب" يتميزون بكذا أو كذا، وتنشأ معاهد للأبحاث والدراسات خاصة بالعالم

العربي، ونحن في عالمنا نقول نفس الشيء عن الصينيين أو الهنود أو الإسبان أو الفرنسيين.

و – الحقيقة غير ذلك، فالكتلة الظاهرية تتضمّن ميزات محلية أو إقليمية قد لا تخرج عن "الكلّ" الحضاري الجامع في خطوطه العريضة (العقيدة –اللغة –التمازج التّاريخي)، لكنّ الثقافات تحمل أيضا طابع المحلية، وليست صورة طبق الأصل بعضها لبعض في الوطن العربي، أو أروبا، أو الصّين... فهي تتغيّر في سياق التحولات التّاريخية لمواجهة ما يستجدّ من مواقف، ليست متماثلة في كل بلد على حدة، وأحيانا داخل البلد الواحد، وهنا تظهر أهمية متابعة الظواهر الثقافية من خلال وظائفها كما فعلنا عند الحديث عن الانتماء والهوية في الجزائر المعاصرة.

ز – نجد في دراسة قام بها مؤرخا الثقافة البريطانيان "هوبزباون، ورانجر" 1983– (**E.HOBSBOWN , T.RANGER**) بعنوان "اختراع التقليد" **THE INVENTION OF TRADITION** رصدا شاملا للتغاير والتمايز بين بلدان أروبا القرنين 19–و–20–، وقد أبرزا على الخصوص العوامل السّياسيّة الكامنة وراء انتقاء مقاطع دون غيرها من الماضي الثقافي لتفعيلها في سياق معين، كما حدث في فرنسا عند عودة الملكية (**La Réstauration**)، وفي بريطانيا في عهد " كرومويل " عند الانتقال إلى الملكية الدستورية، وفي ألمانيا في عهد " بيزمارك "، وقد انتهى الباحثان إلى التعميم التالي: تنطلق الثقافات من وسع (**AIRE**) حضاري واحد، ثم تتفرّع بالتدريج إلى ثقافات متفرّدة دون أن تفقد في الغالب الخيط الذي يربطها بالمنبع، ويرجع التفرّد الثقافي إلى عوامل جغرافية اجتماعية، وإلى قناة الثقافة

الأولى وهي اللغة، وإلى الطريقة التي تعاد بها صياغة الموروث الثقافي في السياق التاريخي.

كما قام الأستاذ هشام شرابي من مركز الدراسات العربية بجامعة جورج تاون بالولايات المتحدة (وهو حاليا وزير في حكومة الرئيس الحريري الثانية) بدراسة إستشرافية عن مستقبل المنطقة العربية في ظل التبعية التقاليدية، وهي النظام الأبوي السائد في عموم الوطن العربي، والتبعية الخارجية السائدة أيضا في كل المنطقة مغربا ومشرقا، ولاحظ أنّ التمايز تعمّق عبر ثلاث مراحل، انتهت أولاها بتلاشي إرهاصات النهضة الأولى في آخر القرن 19 وبداية العشرين، ولم تحقّق الثانية التي تزعمتها البورجوازية الوطنية ما فشلت فيه الأولى، وأن الثالثة (ما بعد 1985) لا تقدم أيّ بديل إنّها فراغ تملؤه الحركة الدينية الشعبية التي تنقصها القيادة، وهي مثل سابقتيها ليست لها نظرة استراتيجية للمعطى الثقافي السياسي.

هناك أيضا دراسات على غاية من الأهمية، قام بها أو يشرف عليها علماء من المنطقة مثل السيد ياسين (مركز الدراسات الإستراتيجية، القاهرة) وسمير أمين (المقيم في فرنسا) ومحمد عابد الجابري (من المغرب) والمرحوم محمد عزيز الاحبابي ومحمّد العروي والأستاذ أبو القاسم سعد الله وعبد الله شريط والمرحوم عبد المجيد مزيان ومصطفى الأشرف (من الجزائر) بالإضافة إلى عدد كبير من مفكري وأدباء المهجر، وخاصة في باريس ولندن والولايات المتّحدة.

III-الصناعات الثقافية: مقاييس السوق والرّبحيّة

إن وصف ثقافة – ما –بأنها أصلية أو تقليدية، لا يعني أنها منعزلة ومقطوعة تماما عن الثقافات المجاورة، وأحيانا حتى البعيدة، إن نظرة خاطفة على تاريخ الحروب والهجرات والإمتزاجات المختلفة بسبب فرض أو تبنّي مذاهب وأديان سماوية أو أنيميّة، يكشف على أن التبادل الثقافي هو القاعدة، وأن النقاء أو لنقل البكارة الثقافية هي الاستثناء.

يُخيّل إلينا أن ما يسميه الأثنولوجيون والأثنوغرافيون من أوربا وأمريكا بالثقافات البدائية (**Primitive**) ليس أكثر من نقطة افتراضية بين حالة ثقافاتهم المتطورة وحالة ثقافات أخرى بطيئة التغير، ولا أثر فيها للصناعة الثقافية المُمكْننة، فهي في الغالب لا تنتج من صناعاتها التقليدية إلا ما تستخدمه في المبادلات العينية أو الطقوسّية، وبالتالي فهي مجتمعات " بدائية " غير نقديّة، أي لا تستعمل النقود، وبمعيار العالم الصناعي، تصلح أن تكون فَرضِيّة للثقافة في حالة سكون طبيعي.

بعد التطوّرات التي أدخلتها الثورة الصناعية، وخاصة خلال القرنين 18و19، تمكّن جزء من العالم المتقدم في المكننة والتصنيع من تصنيع المنتجات الثقافية، واختراع أدوات لنشرها أولا داخله، ثم خارجه، وأصبح بإمكان البلدان المصنّعة ترويج ثقافاتها في أيّ مكان في العالم، وكذلك تصنيع ثقافات البلدان النامية وإعادة تصديرها إليها، وبالتالي ارتبطت الثقافة بالتقانات الصناعية، بل أصبحت التقانات نفسها هي الثقافة المعاصرة.

نقصد بالعالم المتقدم ما يطلق عليه حاليا اسم السلطة الثلاثية (**Pouvoir triadique**)، وتتمثل في شمال أمريكا وغرب أوربا وجنوب شرق آسيا، ولغرض

التوضيح فقط نقول أن المدة اللازمة لطبع ونشر كتاب في واحد من بلدان السلطة الثلاثية، يمكن حسابها بالساعات والأيام، وهي تتطلب في الجزائر شهورا أو أعواما، ونظرا للقدرة على التمويل وتوفير أو اختراع التقنيات اللازمة للإنجاز والتسويق، فإن المثال السابق يمكن تطبيقه على مجالات أكثر تعقيدا مثل السينما توغرافيا والموسيقى والثروة الأثرية (الأركيولوجية) والفنون الجميلة الأخرى مثل الرسم والنحث، في كل تلك المجالات تكون الوضعية أشبه بسباق أخيل (بطل سباق أُسطوري يوناني) مع السلحفاة.

بدأ استعمال مصطلح الصناعات الثقافية سنة 1947 ،عند علماء الإجتماع الألمان الذين أسّسوا ما يعرف بمدرسة فرانكفورت، ومن أشهرهم " أدورنو " (A.Adorno) وهور خايمر (M.Horkheimer) و"هربرت ماركيوز " (H.Marcuse) و" جورغن هيبرماس " (J.Hebermas) ...، وقد إرتأى أولئك العلماء وخاصة أودورنو في مقارباته عن " الإنتاج الصناعي للسلع الثقافية، " أن إنتاج الثقافة " بالجملة " مثل السّلع الواسعة الإستهلاك سيقضي في النهاية على الإبداع الذي لا يكون إبداعا إذا فقد جماليته وحميميّته، وانفصل عن المبدع الذي يتحوّل في حالة الإنتاج بالجملة إلى مجرد قطعة غيار في جهاز ضخم رتيب ومُنمَّط .

غير أنّ الاتجاه السابق ينتقد التصنيع الثقافي ويصفه من خارجه، ولا يقدم حّلا أو إسعافا لما يسمّيه " فقدان نكهة الثقافة في حالتها الأصلية "، أي قبل تصنيعها، واستبعاد إمكانية التّمفصل(Articulation) بين الثقافة والتقانات الصّناعية، وقد بقي هذا الموقف الفلسفي السوسيولوجي موضع جدل، من بين أنصاره القليلين على الضفّة الأخرى من المحيط الأطلسي إريك فروم(E .Fromm) المختص في المدخل الثقافي

لعلم النفس الاجتماعي وبعض علماء الأنثربولوجيا الأمريكان الثائرين على التايلورية (Taylorism) الصناعيّة والكنزية (Keynes) الإقتصادية مثل لينتون (R.Linton) ومارغريب ميد (M.Mead) وغاردنر (A.Gardner) إلخ ...

في منطقتنا كان التمفصل بين الثقافة والصناعة يحدث ببطء شديد، لأن الصناعة كانت في صورة منتجات ثقافية وافدا جديدا على البلدان العربية المستعمرة أو تحت الحماية، شهدت مصر نماذج منها في عهد الباشا محمد علي، وحملة نابليون، أسفرت مثلا عن مطبعة بولاق وأستوديوهات الأهرام والديكور المسرحي، والبداية في أوائل القرن العشرين في استعمال آلات موسيقية غربية في النوبة الموسيقية التقليديّة، ونفس الشيء أيضا حدث في الشام ... أما في الجزائر فإن الصناعة الثقافية كانت تقريبا محتكرة من طرف الجاليّة الأوروبية، باستثناء الصحافة التي استعارت ووظّفت بعض الوسائط الصناعية لأغراض كثيرة في مقدمتها أداة التبليغ الإعلامية (الجرائد) لنشر الوعي الثقافي بين الأهالي وخدمة القضية الوطنية، إلى حد ما المسرح الشعبي، وتعايشت كلها حتى منتصف القرن العشرين مع "البرّاح"، وحلقات الذّكر والملحميّات التي تذكّر ببطولات الأسلاف، والقصص الشعبي المتداولة في الأسواق الأسبوعيّة والمواسم والأعياد.

شاع استعمال مصطلح الصناعات الثقافية خلال السبعينات من القرن الماضي، وشمل مفهومه كلّ المصّنفات التي تتحول عن طريق التكنولوجيا إلى منتجات ثقافية، تنطبق عليها مقاييس السوق اللبيرالية والرّبحيّة (Profit)، وفي مقدمتها الصناعة السينماتوغرافية والصحافة والموسيقى وتجهيزاتها، مثل آلات التسجيل والكاست والأقراص المضغوطة وصناعة الورق، وبكلمة واحدة تشمل الصناعات الثقافية مضامين

التوصيل وكذلك أدواته من الشريط التسجيلي والتلفزيون، حتى الأقمار الصناعيّة وشبكات (web) الأنترنيت والتليفون الحاسوبي الشّاشي (من الشاشة) المحمول.

يساعد التحديد التقريبي السابق، على التمييز بين الوسائط وهي وسائل الاتصال، وبين المضامين الثقافية التي تحملها، وبما أن التحديد المذكور غير جامع، فإن تعريف " ترمبلي " (C.Tremblay) 1990 يبدو أكثر إجرائية وشمولية، فالصناعة الثّقافية تتميّز في نظره بما يلي:

1-تتطلّب إمكانيات ضخمة وتوزيعا دقيقا للعمل، من الورشات الصغيرة، إلى المركبات الصناعية ذات التكنولوجيات العالية.

2-يمكنها أن تنتج وتعيد الإنتاج بالجملة، حسب نجاح الإشهار وقوانين العرض والطلب في سوق عالمية.

3-أنها تُسلِّع الثقافة (Marchandiser)، أي تجعل منها مجرّد سلعة كغيرها من المنتوجات القابلة للتسويق.

4-أنها تقوم أساسا على أنظمة العمل الرأسماليّة، أي أن القطاع الخاص هو الذي يستثمر فيها ويديرها، وليس للدولة سوى إشراف غير مباشر يتمثل في وضع القواعد العامة (Pouvoir régulateur) ، وقد يكون كبار المستثمرين والمسيرين (Top-managers) هم الدولة نفسها.

5-أنها تحوّل مُنتج الثقافة أو المبدع، إلى عامل له علاقة بالسوق، ومن ثمّ ظهرت موضة المنتوج الثّقافي الأكثر رواجا، أي تسويقا (Best seller) وربحيّة، وكتابة القصص والروايات والسيناريوهات والموسيقى والأغاني حسب الطلب ودرجة النجوميّة، والمثال الشهير لذلك هو أغنية النّجم

البريطاني إلتون دجون (**E.John**) في رثـاء دَيَانـا أمـيرة ويلـز سـنة 1997، بعنوان شمعة في الليـل (**Candle in the night**)، وقـد بيـع منهـا خـلال ستّة أسابيع 32 مليون نسخة، وتابعها عشرات الملايين في القارات الخمس.

ينبغي أن نلاحظ أن الثقافة الـتي تتّخـذ الكتـاب والمطبعـة كوسـيط للتبليـغ، لم تخضع كليّة بعدُ لآليـات السّـوق في الـبلاد النّاميـة بسـبب حـاجز اللّغـة، وانتشـار الأمية، والدخل الفردي المتواضع، والضّغط الـذي تمارسـه اللغـات القويـة والواسـعة الانتشار مثل الإنكليزية والفرنسية والإسبانيّة وإلى حـد مـا الألمانيـة والبرتغاليـة (في أجزاء من إفريقيا)، ولـذلك تـنكمش جمهـرة القـراء والصـناعات الطباعيـة في نخبـة صغيرة تتعامل أكثر مع المنشورات الغربية في الجامعات ونوادي المجتمع المدني.

(أنظر جدول حظوظ التمدرس رقم 1 في عينة من مناطق وبلدان العالم)

جدول رقم -1-

مؤشرات عدم تساوي الحظوظ في التمدرس

في بعض مناطق وبلدان العالم

البلد أو المنطقة	نسبة التمدرس في المرحلة الثانية 12–19 سنة ٪	دخل الفرد من الناتج الوطني الخام بالدولار	مؤشر التنمية البشرية لسنة 1995
أروبا الغربية	90-85	1800إلى 20,000	09,30
كوريا الجنوبية	84	11450	0.890
روسيا	90	4480	0,792
الهند	43.8	1400	0,446
البرازيل	74,3	5400	0,783
المكسيك	59	7688	0,853
إفريقيا الجنوبية	54	5030	07,16
باكستان	17	2230	0,445

فيتنام	47	1040	0,557

نجد في قارتنا الإفريقية، أن الأدباء والمفكرين الذين يستعملون في كتاباتهم، لغات الولوف ويوروبا والهاوسا والسواحيلي، تُطبع لهم أعداد قليلة جدا من النسخ، وإنتاجهم غير معروف خارج بلدانهم، كما أن الذين يكتبون وينشرون باللغة العربيّة في الجزائر لا يطبع لهم في الغالب أكثر من ثلاثة آلاف نسخة، وهو نفس العدد الذي يوزع في بلدية من بلديات أروبا لا يزيد سكانها على 25 ألف نسمة .

لذلك أسباب لا مجال هنا لتفصيل القول فيها، ولكننا نرى أن الانفتاح، والانتقال إلى حريّة السوق لا يعني استبدال الاحتكار بالفوضى، واقتسام رأس مال الدولة ونهش لحمه وتكسير عظْمهِ، كما حدث للشركة الوطنية للنشر والتوزيع (ENAL) !

لا يوجد للكتّاب الذين يستعملون اللغة العربية متابعون في الغرب باستثناء القليل الذي تمت ترجمته إلى اللغات الأخرى، مثل أدب الروائي طاهر وطار مؤلّف روائع الرواية الجزائرية، والكاتبين العصاميّيْن المرحوم ابن هدوقة ومرزاق بقطاش، وبوجدرة الذي يستعمل لغتين في كتابة الرواية ويشارك في بعض المناظرات في فرنسا، يضاف إليهم عدد من الباحثين الجامعيين المعروفين على مستوى العالم العربي مثل أبو العيد دودو وسعد الله وركيبي ومزيان وعبد الله شريط، وقافلة كبيرة من رواد والأدب والفنّ الذين تألقوا ابتداء من السبعينات، وتجمعهم هيئات مثل إتحاد الكتّاب الجزائريين، وجمعيات أخرى متخصّصة في مجالات الفكر والفنّ والأدب، ولا يخفى أن الأسماء السابقة هي أمثلة فحسب، وليست للحصر أو التفاضل والتقييم المرتجل.

لا ننسى ونحن نستثني حركة الطبع والنشر. (الكتاب بوجه خاص)في إفريقيا (أنظر الجدول المرفق رقم 2) من أمواج العولمة والتصنيع الثقافي، أن ننبّه إلى الظاهرة المغاربية المتمثّلة في ازدهار النشر الأدبي والدراسات المتخصصة في فرنسا، حيث يلجأ منذ حوالي ربع قرن عدد متزايد إلى دور نشر متخصصة في طبع ونشر الأدبيات المغاربية، ويمثل الكتاب والباحثون في تلك الموجة نسبة عالية.

جدول رقم -2-

العناوين المنشورة سنويا حسب القارات وبعض البلدان

(عن تقرير اليونسكو 1998 world culture report)

مناطق العالم	عدد السكان بالملايين	عدد العناوين المنشورة	٪ لكل 100ألف ساكن
إفريقيا -باستثناء جنوبها	599	7514	12
آسيا	3051	220665	72
مصر	63,3	5925	94
فرنسا	58,3	45311	777
بلدان البلطيق	7	6853	890

ولا بدّ أن نلاحظ هنا، أنّ النشاط الفكري والأدبي المنسوب إلى جزائريين مقيمين أو يتردّدون على فرنسا ليس له مكان بين القراء الفرنسيين، ولا يهتم به إلاّ المختصون، ونحن على علم بأنه لا يوجد نص واحد في أي كتاب مدرسي فرنسي منقول عن أديب أو مفكر جزائري، ومنهم من هو في مستوى عالمي، وحائز على جوائز شهيرة.

لا نجد في البرامج الجامعية أيّ أثر لكتّاب أضافوا الكثير إلى الأدب المكتوب كما يقال بلغة فولتير، مثل مالك حداد، محمد ديب، كاتب ياسين، مولود معمري إلخ...، فضلا عن الدراسات والمقالات الكثيرة المنشورة ما وراء البحر عن الأزمة الراهنة ونظام الحكم ومسألة "الإسلاموية" والإرهاب...، وسوف نعرض فيما بعد لوجهة نظر "أ.ميمّي" (**A.Memmi**) فيما يسمّى أدبيّات الضفّتين1996 (**Littérature des deux rives**) والبريطاني هو بزباون في دراسته الموسوعية عن عصر النهايات القصوى 1994 **E . Hobsbown-the age of extremes**

في القارة الأسيويّة احتفظت اللغات الوطنية بمكان متميز في التبليغ الثقافي، وفي الصين والهند واليابان وفيتنام وكوريا وجنوب آسيا بوجه عام، تستعمل اللغات المحلية في شتى مجالات الحياة ويتم التأليف والنّشر الأدبي والإعلامي بنفس تلك اللغات، وعلى الرّغم من تداول اللغات الأجنبية بين النخبة العلمية والفكرية والتكنوقراطية، فمن النادر أن تستعمل لغات المستعمر السّابق مع غير الأجانب.

وتقدم بلدان البلطيق الثلاثة -ليتوانيا -إستونيا -ليطونيا التي إنفصلت عن الإتحاد الروسي في وقت مبّكر، نموذجا فريدا في مجال النقل والتّرجمة، حيث أن 60٪ من المطبوعات والمنشورات، هي ترجمة من اللغات الغربية ومن اللّغتين الصينيّة

واليابانية، مع أن عدد سكانها (البلدان الثلاثة) مجتمعين لا يزيد على سبعة ملايين.

خـــلاصة

1- إن انطلاق التحديث من التراث والعقيدة لا يعني إلصاق إحداها بالآخر بالطريقة التلفيقية المعهودة مثل " نعم كذا.....ولكنْ كذا....." وهو أمر تزخر به أدبياتنا ومواثيقنا إنه يتطلب مراجعة قبلية لما علق بالتراث والعقيدة منصدأ، وهو يتطلب أكثر من ذلك : شجاعة أخلاقية، أيٌ بدون مزايدة أو استلاب، شجاعة تصل إلى حدّ حذف وإزالة ذلك الصدأ من الأذهان والعقليات بدون ذلك يكون الحل الوحيد هو المحاكاة المفلسة للحداثة الغربية والبقاء عالة طفيلية على مائدتها الشحيحة.

2- يتمتع العالم العربي الإسلامي بروحانية عالية مصدرها الإسلام النقيّ من التلّوثات ورماد عهود الانحدار فإذا سادت فيه العقلانية فلن تكون على أغلب الظنّ عقلانية مُتجبّرة وعليها غشاوة من الماديّة الماركنُتيلية إنها ستعترف بأن للعقل والتقانة حدودًا وأن للكون إله رحيم بعباده، إذا تراحموا فيما بينهم، وأن بين العقل والجسد روح هي مشاعر ووجدان وتسامح وغفران.

إحــالات

باللغة العربية:

1 – أبوديب ك. = الإبداع الثقافي في مجتمــع مجـزّأ، العقـد العربـي القـادم: المستقبلات البديلة ص 203–228، مؤسسة دراسـات الوحـدة العربيـة، محـرر هشام شرابي، بيروت، .1986

2 – بلاطة ع. = تحديـات الأصالـة الثقافيـة العربية، العقـد العربـي القـادم، المستقبلات البديلة، ن م ص ص187–.202

3 – الحـاج ي. = فلسفـة اللغـة، دار النشـر للجامعييـن، بيروت(د.ت).

4 – هدسون مايكل. = الدولة والمجتمع والشرعية، المأمولات السياسيـة العربيـة في التسعينـات، المستقبلات البديـلةن م (ص333–357).

5 – العروي ع. = التعريب في ثقافتنا على ضوء التاريخ، دار التنوير، بـيروت، . 1983

6 – ياسين س. = بحثـا عـن هويــة جديـدة للعلـوم الاجتماعيـة فــي الوطــن العربي، الخطـاب والأصوليـة المنهجيـة والاستراتيجية،المسـتقبلات البديلـة ن م، ص 379–409.

باللغة الأجنبية :

7- Adorno T. , Horkheiner M. =La production industrielle des biens Culturels, Dialectique de la raison, Gallimard, Paris, 1974.

8 -Anderson lisa = Democraty in the Arab World: Acritique of the Political culture approch, Lynne Reinner Pub, 1995.

9-Appadurai A.= Modernity at large, univ. of minnesata Press; 1997.

10-Braudel F.= Grammaire des civilisations Arthaid, Flammarion, Paris, 1987.

11-Helias P.-J.=Le Cheval d'orgueil mémoire d'un Breton du pays Bigourdan, Peon, Paris, 1975 .

12-Hennebelle G.=Le tribalisme planétaire, Tour du monde des situations ethniques dans 160 pays, Arlea-corlet, Paris, 1992.

13-Habsbown E. Rangert T.=The invention of tradition, cup, Cambridge, 1983.

14-Iribarne PH.=Culture et mondialisation, gérer par -de la- les frontière, Seuil, Paris, 1998.

15-Tremblay G.=Les industries de la culture et de la communication, Québec, Canada, 1990.

16-Warnier J.P. = Mondialisation et culture, Découverte, Paris 1999.

اللغة العربيّة
واستيعاب الثقافات

أ.د: مختار نويوات

أستاذ التعليم، جامعة عنابة

كثيرا ما يطرق أسماعَنا في العصر الراهن أنّ اللغة العربيّة بعيدة كلّ البعد عن استيعاب الثقافات المعاصرة لفقدانها ما يؤهّلها لذلك ولأنّها مقصورة على الرّسميات والمؤسّسات التعليميّة في مستوياتها الدنيا والوسطى وعلى الصحافة وبعض المنتجات الفكريّة كالأدب ومبادئ العلوم والفنون، ممّا لا غَناء فيه. وذلك ما جعلها غير طبيعيّة بل ميّتة أو شبهَ ميّتة لأنّ اللغة الحيّة في عُرْف العلماء لغةُ التخاطب، لغة الشعب؛ بها يعرب عن حاجاته: الماديّ منها والفكريّ والروحيّ، ضاق أم رحُب، سفُل أم علا.

وهي، فيما يرون، أو يزعمون، أفقرُ ما يكون إلى ما ندعوه اليوم بألفاظ الحضارة مهما كان ميدانها؛ فلا تستعمل إلاّ هجينةً، مشوبة بما يَشينها ويُفقدها جمالَها وعبقريّتها إنْ كان لها عبقريّة كما يدّعي أصحابها الدّاعون إلى إقحامها فيما لا قِبَلَ لها به: كالعلوم الدقيقة وأحدث مستجَدّات الاختراع العالمي وغير ذلك ممّا تضيق به مداركنا ولا تسعه اللغة العربيّة.

ويقولون إنّ المصطلح العلميّ أو الفنّيّ الذي خُصِّصَ له لفظ واحد أصيل دقيق في اللغات الرّاقيَة تؤدّيه العربية بعدة ألفاظ إن أمكنها تأديته بأمانة وبمعنى لا لَبْسَ فيه؛ وإنّ واضع المصطلح الأجنبيّ مخترِع منطلق من لغته يبتدئ اللفظ ابتداءً وبكلّ حرّيّة ويجبر غيره على إيجاد معادل لغويّ لما اخترع في لسان قد يختلف اختلافا شديدا عن لسانه في طَرائق التعبير أو في المفاهيم، فيعجز عن ذلك أو يتجشّم صعابا ترهقه.

وممّا يجعل اللغات الغربيّة الراقية كالإنجليزيّة والفرنسيّة والألمانيّة والإسبانيّة والروسيّة أكثر مرونة من العربيّة خلوّها من الإعراب والموازين الصرفيّة المقيِّدة

واعتمادها النحت ونظام السوابق واللواحق، الذي يضفي على مصطلحاتها الدقّة ويسهّل اختراع اللفظ. ثمّ إنّها من فصيلة واحدة وذلك ما يسهّل لها الاقتراض في الميادين العلميّة وما يجعل اللفظ واحدا أو كالواحد إذا خضع للتطويع الذي تقتضيه خصوصيّات اللغة.

وكلّ ما ذكرنا ممّا يعاب على اللغة العربيّة وهميّ أو غير بريئ أو ناتج عن قلّة تروّ في إصدار الأحكام أو عن جهل حقيقيّ يحتاج إلى تبصير.

فتعريف اللغة الحيّة بأنها المتداولة في الأوساط الشعبيّة وفي الرسميّات وفي الفنون والعلوم تعريف مدرسيّ تجاوزه الزمن ومنطق الأشياء ومتطلّبات العصر ومقتضيات الحياة. فما أكثر اللغات الجاريةَ على ألسنة أهلها وعلى أقلامهم وهي لم تكد تتجاوز طور البدائيّة. اللغة الحيّة هي الخاضعة لسنن الحياة،لقانون السير والحركة والتغيّر والتحوّل، شأنها في ذلك شأن كلّ كائن حيّ. هي التي تنشد التطوّر والنضجَ وِفقًا لنظُم معيّنة تقتضيها طبيعتها؛ والواقع والتاريخ يشهدان على ذلك. لكنّها لا تتطوّر إلاّ بتطوّر الوجدان والفكر والبيئة والمجتمع لأنّها صورة لكلّ هذا وهو صورة لها. اللغة الحيّة مجموعة حِقَبٍ لغويّة متسلسلة متعاقبة يصل بينها عامل مشترك وهو مسايرة العصر وتيسير حاجات المجتمع العمليّة واللغويّة.

أمّا ما جَدَّ من ألفاظ الحضارة والمصطلحات العلميّة والفنّيّة فقد أثبتت اللغة العربيّة على مرّ العصور وبما لا يقبل الشكّ أنّها قادرة على استيعابه. لقد كانت في آخر العهد الأمويّ وفي أوائل العصر العبّاسيّ وجها لوجه مع العلوم الإغريقيّة والأدب الفارسيّ والحكمة الهندية فما لبث العلماء برعاية الخلفاء والوزراء وكلّ غيور على دينه ولغته أن نقلوا هذه الثقافات إلى العربيّة وأثروا بها تراثهم اللغويّ والفكريّ

وجعلوا من حركتهم مثلا يحتذى ومن آثارهم الإبداعيّة أساسا للنهضة الغربيّة التي نُباهَى بها اليوم. ولم تعترضْ سبيلَهم العربيّةُ بل كانت خير عون لهم بما أوتيتْ من مرونة و"من ثراء يضرب به المثل" والعبارة لأحد المستشرقين الفرنسيّين. وهاهي المجامع العلميّة العربيّة والمجالس العليا التي نصبت نفسها لخدمة اللغة والوطن والعلماء والباحثون الأحرار يقتفون أثر القدماء وينهجون النهج نفسه للحاق بركب الحضارة. لقد أنجزوا الكثير الكثير وما وجد أحدهم العربيّة عائقا.

وأمّا المصطلحات العلميّة الجديدة المأخوذة من اللغات المذكورة فكثيرها من المشترك لا يحدّد معناه إلاّ السياق مثل اللفظ fixation :هو من مصطلحات طبّ النفس التحليليّ وله دلالتان مفصّلتان في المعاجم الطبّية لا يميّز بينهما إلاّ مجرى الكلام.هذا بقطع النظر عن استعمال الكلمة في مجالات أخرى من اللغة العامّة. ومثله في الاشتراك اللفظيّ myélodysplasie يطلق على داءين مختلفين؛ وهو مكوّن من ثلاث كلمات يونانيّة رُكِّبَتْ تركيبا مزجيّا. ومثل هذا كثير في مختلِف الفنون والعلوم. والترادف كثير كذلك في المصطلحات الطبّيّة والفلسفية وغيرهما. لكنّ هذا الترادف لا يضير إلاّ ما يضير الترادف بين الجرّ والخفض عند النحاة.

والحقيقة أنّ الغربيّين لجأوا في الاصطلاحات العلميّة إلى اليونانيّة كما لجأ إليها الرومان وإلى اللاتينيّة لأنهما مصدر لغات غرب أوربا ولأنّ هاتين اللغتين تُبْعِدان المصطلح عن الهالات المعنويّة التي يمكن أن تحيط به لو أُخِذَ من اللسان اليوميّ المعاصر. وبذلك يصير علَما أو كالعلَم الذي يجهل معناه. ومن يعرف دلالات المصطلحات المشهورة الجارية على الأسنة منذ أكثر من ألفي سنة مثل الأوكسجين والهيدروجين والأزوت والسيروم (sérum)؟ ومعناها على التوالي في لغاتها الأصليّة

: مولّد الصدإ، ومولّد الماء، ومضادّ الحياة، وعصير الجبْن؛ ولـذلك ترجمـت قـديما بالمصدئ والمُميه والقاتل وقالوا المَصْل وهو عصير الجبن. فهذه المصطلحات العلميّة في اليونانيّة مأخوذة من لغة الشعب إلاّ أنّ استعمالها على مدى العصور بدلالات محدّدة ضبطها وأضفى عليها العالَميّة ونوعا من العَلَميّة. وجاء الغربيّون فوجدوا في اليونانيّة واللاتينيّة مَعينا لا ينضِب وطريقة مثلى لوضع المصطلحات العلميّة بحيث تكون هذه المصطلحات المأخوذة من اللغتين القديمتين اللتين لم يعد يفهمهما إلاّ النــزر القليـل ممّن درسهما، تكون مقصورة على مدلولها. فكانت لهم الحرّيّة المطلقة في اسـتعمالها والتصرّف فيها كما شاءوا ويحدّدون لها معاني لم يقل بها أحد من أهلها. ومن ذلك ما يدخل في باب النوادر. ذكر محمّد كامل حسين في محاضرة ألقاها في مجمع اللغة العربيّة بالقاهرة في جلسة 1955/12/19، متحدّثا عن المصطلح الطبّيّ agranulocytosis وهو متكوّن من أربعة أجزاء: النفَس والحبيبات والخلايا والكثرة. والنفس والكثرة يصعب جمعهما في كلمـة عاديّـة؛ ثـمّ إنّ الـنفَس منصـبّ علـى الحبيبـات، والكثرة على الخلايا؛ وليس من السهل أن يُحَدّد ذلـك في لفـظ مـألوف. وقـد يكـون المعنى مضحكا في اللغة العاديّة. فرأى العالِم البولنديّ (متشـنكوف) بعـد استشـارته لأحد أساتذة اللغات الكلاسيكيّة أن يضع لهـا لفظـا يونانيّـا فـاقترح عليـه الأسـتاذ المستشار كلمة "أوبسونين" ومعناها في اليونانيّة "أحْضُرُ للأكـل" وهـي في الاصـطلاح شيء في الدم يَعْلَقُ بالجراثيم فيجعلها أسهلَ هضما على الخلايا التي وظيفتها القضاء على الجراثيم. ومثلُ هذا المصطلح اللفظ العلميّ anaphylaxie : تعني في الإغريقيّـة " غيبة حارس المدينة" وتستعمل في الطبّ لوصف الصدمة التي تحدث للأرنب حين يُحْقَن بطريقة خاصّة. وكـذلك فعلـوا حـين أخـذوا المصـطلح libido مـن الهيلينيّـة،

ومعناه اللذّة. فعلوا ذلك لبعد اللفظ اليونانيّ عن المألوف. وعقّب محمد كامل حسين بأنّ أرسطو لو بُعِث واطّلع على هذه المصطلحات لظنّ بالعلماء المعاصرين الجنون أو الجهل. وأعقّب بدوري قائلا لو أنّه بعث وعرف وظائف أخرى للهيدروجين لا سيّما في الحرب العالميّة الثانية وما بعدها لسمّاه باعث الخراب ومبيد الإنسانيّة لا مُولّد الماء كما يعني اللفظ في لغته.

وفي العربيّة من المصطلحات وغير المصطلحات ما يشبه ذلك من نسيان أصل الكلمة في اللغة وأخذها بالمعنى المعاصر الذي آلتْ إليه في تطوّرها بمختلف وسائل التطوّر.فـَ"الهاتف" كان يطلق على الذي يُسمَع صوتُه ولا يُرى شخْصُه وهو مقترن في الغالب بعالَم الأرواح، والعامّة عندنا تسمّيه القائل؛ فأصبح يطلق على الآلة المعروفة ولا يخطر ببال أحد أصل معناه. هذا إن كان يعرفه. وكذلك القطار والإمام والأديب والفنّان والسيّارة والقنبلة والذّرّة والدّبّابة والمدرسة وغيرها من الألفاظ القديمة التي نُقِلَتْ من معانيها الأصلية إلى دلالات قلّ من يعرفها؛ومنها ما لا يجرؤ اللغويّ على شرحه لإمام أو أديب أو فنّان ولو كان بينهما وشائج قربى وروابط صداقة.

ومثل هذا كثير في اللغات الغربيّة المعاصرة؛ ننطق بالكلمة فنظنها واحدة في أصل وضعها، واحدة في دلالتها البعيدة. ولنأخذ بعض الأمثلة كاللفظ Tennis الدّالّ على اللعبة المشهورة في الأوساط الرياضيّة المعاصرة، المكوَّن من لفظين إنجليزيين lawn-tennis. ومعنى الأوّل (lawn) خضيرة (أرض خضراء). أمّا الثاني فمأخوذ عن الفرنسيّة tenez (خذْ أو خذوا) لأنّهم كانوا يباشرون هذا النوع من الرياضة على الخضيرة ويقولون: خُذْ! (tenetz)بإنجليزيّة القرن الرابع عشر الميلاديّ.

ويقـال في علمَـيِ الكيميـاء والطـبّ benzène وbenzol وbenzine وbenzoate وماقارب ذلك من الألفاظ العلميّة ذات الجذر الواحد والدلالات المتعدّدة. وهذا الجذر أُخِذَ قديما عن العربيّة "لبان جاوة " وتسميه عامّتنـا " الجـاوي" بحـذف الموصـوف (اللبان). دخل اللاتينيّة في العصـور الوسـطى بعـدّة أشـكال مثـل (benzoe) ومنه البنزين في العربيّة المعاصرة، وكلّ ما اشتقّ منـه في اللغـات الأجنبيّـة بـأثر مـن التطوّر العلميّ.

ومن ذلك كلّ الألفاظ القديمة لاسيّما الأعلام أصلية كانـت في لغتهـا أم دخيلـة. وقد بيّن Edward Sapir في مقال بعنوان "اللغـة والمحـيط " أنّ أسمـاء المـدُنِ كلّمـا قَدُمَتْ استغلق معناها إلاّ على المتخصّصين في تاريخ اللغة؛ وأورد أمثلة لـذلك منهـا Essex و Norfolk و Sutton مبيّنا أنّها مكوّنة من كلمتين وأنّ أصلها على التـوالي : East Saxon وnorth Folk و South Town وأنّ أغلب الناس لا يراها إلاّ لفظا واحـدا كالسـمْن والجـبْن(Linguistique, traduction française, p.78, Les éditions de Minuit)

والحقيقة أنّ الكلمات في اللغات الغربيّـة يكثـر فيهـا النحـت والاختـزال وتُرسَـم كاللفظ الواحد فيخيّل للسامع أو القارئ أنّها وحدة لا تتجزّأ؛ شـأنها في ذلـك شـأن الكثير من ألفاظ لغتنا الدارجة. مَنْ مِنَ العامّة ينتبـه إلى أنّ الفعـل حشـلف، بمعنـى ازدرد، مركّب من حشّ+ لفّ ؛ وأنّ الأمّ عندما تؤنّب ولدها باللفظ "إلينْ !؟" تقصد "إلى أين تبلغ بك الوقاحة؟ لو كانت المرأة تعرف دلالة "هايْ فيك!" لما وضعت يدها على ذقنها متوعّدة أحد أبنائها، لأنّ معنى العبارة :"سأحلق لحـيتي إنْ لم أعاقبـك على فعلتك". وبعبارة أخرى : "لستُ كاملـة الرّجولـة إنْ لم أعاقبـك". واللحيـة في عرف العرب من كمال الرجولة. كمْ مِنّ أساتذة الأدب العربـيّ يعـرف معرفـة دقيقـة

معاني الأعلام القديمة كجرير والفرزدق والأخطل والأصمعيّ والأقيشر والحطيئة وأبي الأسود الدؤليّ والشنفرى ورؤبة والعجاج ؟وغيرهم كثير.

وادّعاؤهم بأنّ العربيّة فضفاضة غير دقيقة تدحضه المعاجم العامّة كالصحاح والتهذيب ولسان العرب والقاموس المحيط وتاج العروس والمخصّص، ومعاجمُ المصطلحات العلميّة والفنيّة وبخاصّة ما كان بثلاث لغات، والدراساتُ الخاصّة قديمها وحديثها وما أكثرها ! قلنا مثلا : الجدّ والجدّة والعمّ والخال؛ وعبّروا عنها بكلمتين؛ وسمّينا من فقد أباه يتيما؛ ومن فقد أمّه عَجِيًّا، ومن فقد أباه وأمّه لطيما؛ واستعملوا للّفظين الأوّلَيْنِ ثلاث كلمات وللثالث ستّا. وسمّينا مشقوق الشفة العليا "أعْلَمَ " ومشقوق الشفة السفلى "أفلح ". ومنه قول الشاعر القديم :

وأخّرني دهري وقدّم معشرا على أنّهم لا يعلمون وأعلم
ومُذْ أفلح الجهّال أيقنت أنّني أنا الميم والأيّام أفلحُ أعلمُ

ولنا العُلْمة والفَلَحُ وليس لهم في مقابل هذه الألفاظ الأربعة إلاّ bec-de-lièvre فإن أرادوا أن يقولوا أعلم لجؤوا إلى ستّ كلمات (Qui a la lèvre supérieure fendue)وكذلك الأمر في "أفلح ". والأعْنَشُ في العربيّة من له ستّ أصابع ويقابله في الأنجليزيّة polydactilous وفي الفرنسيّة polydactyle وكلاهما مصطلح غير دقيق، مركّب تركيبا مزجيّا يعني جزؤه الأوّل (poly) "متعدّد " لذلك أبدل الفرنسيّون منه السابقة sex وتعني العدد 6 . والحقيقة أنّ معظم المصطلحات العلميّة إمّا منحوت وإما مركّب تركيبا مزجيّا وإمّا مكوّن من عدّة كلمات قد تبلغ الستّ والسبع. ونظرة سريعة في معجم النبات تبيّن ذلك بوضوح لاسيّما ما كان مصطلحا علميّا بأتمّ دلالته ويكون حينئذ باللاتينية.

في العربيّة كذلك نظام السوابق واللواحق والدواخل وبه تُوَسَّعُ اللغة ويُدَقّقُ في المعاني. ومن أمثلة ذلك: وزر للسلطان: صار وزيرا له؛ واستوزره: جعله وزيرا أو طلبه للوزارة، حسَب ما يقتضيه السياق؛ وتوزّر له: صار وزيرا له يحمل عنه الأعباء، وهو على المجاز خلافا لِوَزَرَ. وفيها النّحت بأضربه، وهو قليل بالنسبة إلى اللغات الهنديّة الأوربّيّة، ولذلك دعا العلماء المعاصرون إلى التوسّع فيه لجعل اللغة أكثر مرونة لا سيّما فيما يتعلّق بنقل ما جدّ في العصر الحاضر من المعارف. وقد بدأ النحت ينمو يوما بعد يوم فصرنا نقول: قرْوَسطيّ،نسبة إلى القرون الوسطى؛ ومُجْتَمِهَنِيّ، بمعنى مختصّ بالمجتمع المهنيّ. وكان العرب سبقوا إلى هذا النوع من التركيب.قالوا: مِشْلَوز (من المشمش واللوز)، وإمَّعَةٌ (إنّي معك)، وعَبْدَرٌ (بنو عبد الدار) وعبدريّ (من بني عبد الدار) وبَلْقَيْنُ (بنو القين)،وتيمليّ (من تيم اللات)، ومروزيّ (من مرو الشاهجان)، ومرْقُسِيّ من امرئ القيس. كما قالوا بأثر من الدين أو خارجَه: بسمل وحسبل (حسبيَ اللّه) ودمعز (أدام اللّه عزّك) وكبتع (كبت اللّه عدوّك) ومشكن (ما شاء اللّه كان) وجعفد، جعفل،جعلف (جُعِلْتُ فداك)وتويّل (قال يا ويلي!) وأيَّهَهُ (صاح به "أيّها الرجل!") والأمثلة على ذلك كثيرة.

ومن وسائل العربيّة في الإيجاز ممّا تصعب ترجمته بلفظ واحد المثنّى الدالّ على كائنين غير متشابهين لكنّهما متلازمان أو بينهما علاقة شبَه أو غيرِه: القمران والسعدان (المشتري والزهَرَة) والخافقان أو المشرقان، والمشرقان والمغربان (أقصى الأمكنة التي تُشرق وتَغْرُب فيها الشمس صيفا وشتاءً)والأعميان (السيل والحريق)، والأمرّان (الفقر والهرم)، والأقطعان (السيف والعلم) وما إلى ذلك ممّا يعد بالمئات وما صُنّف فيه العشرات من الكتب.

ومنها ما دقّ معناه واختير له لفظ واحد أو لفظان ممّا لانكاد نجد له مثيلا في لغات العالَم المتمدّن: كالخثعمة وهي اجتماع قوم يذبحون ويأكلون، ثمّ يجمعون الدم، فيخلطونه بالطيب، ويغمسون أيديَهم فيه، ويتعاهدون ألاّ يتخاذلوا.وتجابّا: تزوّج كلّ منهما أخت الآخر؛ والمثفّى من مات له ثلاث زوجات أو أكثر؛ وناء النجمُ سقط في الغرب مع الفجر وطلع آخَرُ يقابله في الشرق. فإذا ما انتقلنا إلى الألفاظ المشتقّة من الأعداد من الثلاثة إلى العشرة بصيغها المطّردة ودلالاتها القياسيّة وبحثنا عمّا يقابلها من الكلمات في اللغات الغربيّة لم نجد إلاّ النزر القليل منها لأنّهم ينقلونها تارة بخمسة ألفاظ أوستّة. وقد قمنا فعلا بالعمليّة. ومثل هذه الكلمات الدقيقة في معانيها تعدّ بالمئات في المعاجم العربيّة. أيقال بعد كّل ما رأينا أن العربيّة غير دقيقة في أصول وضعها ؟

ولا نريد أن نظلم القوم أو نفضّل العربيّة على غيرها من اللغات، فإنّ الألسنة متكافئة ولكلّ منها عبقريّته وطريقته في الأداء. إنّما أردنا أن نرفع عن لغتنا التزيّد في القول ورميها بالعقم وهي الولود المنجاب.ولم نقصد كذلك إلى تهوين عمل شاقّ كنقل العلوم والفنون في ظروف قاسية لا ترحم أحدا وفي عصر يتّسم بسرعة الإنجاز وباختراعات مذهلة لم تكن تحلم بها البشريّة ولا قِبَلَ للضعفاء والمستضعفين بَلْه المتوقّفين الوالهين المشدوهين عن التحقيق بالمساهمة فيها وفرض وجودهم على معاصريهم. وكثيرا ما نجد في مطالعاتنا الباحثين في مختلف المجالات يصرّحون بصعوبة نقل مفهوم من المفاهيم أو تعبير أو مجرّد لفظ لعدم وجود ذلك في لسانهم. وقد يكون الخطب أشدّ كلّما ابتعدت الحضارات وطرائق التفكير ووجوه التعبير وبقدر ما تختلف التجارب وأنماط الحياة والمحيط المُتَقَلَّبُ فيه يختلف التناغم والتجاوب

بين العقول والأذواق لاسيّما في الأدب والفنون. لذلك كان نقل الآثار الأدبيّة الفنيّة من لسان إلى آخر وبجمالها الأصيل يشبه المستحيل إن لم يكن المستحيل نفسَه. أماّ نقل العلوم مهما دقّتْ والتكنولوجيا على حداثتها وتنوّع ابتكاراتها فأقلّ وطأة ،والأمر نسبيّ على كلّ حال. وللعربيّة ما للغات الغربيّة الحديثة الراقيَة من الوسائل التي تكفل لها النجاح في مواكبة الحاضر والأخذ بأسباب الحياة المعاصرة. ولن يكون ذلك إلاّ بالإرادة الصادقة والعمل الدؤوب وتوحيد الجهود وتشجيع الكفاءات.

العربيّة من اللغات الساميّة تطوّرت عبر آلاف السنين تطوّرا طبيعيّا لا نعرف كنهه. وكانت في الجاهليّة لهجات متباينة قرّبت بينها الأسواق التجاريّة كأسواق عكاظ وذي المجاز ومَرّ الظهران والمفاخرات الأدبيّة التي كانت تعقد فيها ومواسم الحجّ وغير ذلك ممّا لا علاقة له بموضوعنا،إلى أن تكوّنت لغة مشتركة يسّرت التواصل اللغويّ بين العرب. وهي إعرابيّة اشتقاقيّة تتصرّف إلى أقصى حدود التصرّف؛ وذلك ما جعلها مرِنة طيّعة . وهي أيضا ثريّة يضرب المثل بكثرة مفرداتها ودقة معانيها؛ لم يستطع أحد حصرها ولا معرفة مقدارِ ما لم يدَوَّنْ منها. وكلّ ما نعلم أنّ ابن منظور جمع منها في "اللسان " ثمانين ألف مادّة وأنّ الفيروزاباديّ أورد في قاموسه ستّين ألفا.

ويكمن ثراؤها في موازينها الصرفيّة وتعدّد معانيها ومقدرتها الفائقة على تفجير الدلالات وتأدية الفروق الدقيقة. فيها المصدر بأنواعه الثلاثة، وما يفيد بمجرّد صيغته الفاعليّة والمفعوليّة والمكان والزمان والمرّة والنوع والآلة والتصغير والصفة والمبالغة والنسبة وفيها الفعل بموازينه التي تربو على الخمسين إن عدَدْنا ما دُعِيَ بالإلحاق من هذه الموازين ولكلّ وزن معان مطّردة تبلغ الأربعة عشر أحيانا كمعاني فعّل

وأفعل، وببنائه للفاعل أو للمفعول. وفيها التضمين وبخاصّة في الحروف؛ وقد أسهب القدماء في دراسته كابن هشام والهرويّ.

وكان الجاهليّون منذ عصور موغلة في القدم يهذّبون لغتهم ويصقلونها حسَبَ أذواقهم وبطريقة عفويّة معتمدين في ذلك ما يجعلها خفيفة على السمع سهلة على اللسان سائغة جميلة. لجأوا في ذلك إلى أساليب شتّى من الإبدال والإعلال والحذف والزيادة والقلب والإدغام و من تجنيبها عدم الانسجام في مفرداتها وتراكيبها وعدم اللبس في التعبير؛ كما أثروها بوسائل متنوّعة من الاشتقاق والتوسّع في الدلالة وبالنقل وضروب التشبيه والمجاز والاستعارة. وأخذوا الكثير عن غيرهم كما أعطوا الكثير.

تلك اللغة التي نزل بها الوحي، فزاد في ثرائها لأنّها لم تسع مفاهيمه الجديدة عليها كلّ السعة. فطوّعها وثبّتها ورعاها وكساها الخلود وما زالت في كنفه إلى يومنا هذا ولولاه لتطوّرت تطوّرا طبيعيّا واندثرت كغيرها من اللغات القديمة وأدال الله منها اللهجات المحلّيّة المعاصرة.

انتشر الإسلام فوحّد العرب ومهّد لهم السبيل لتأسيس دولة قويّة ومكّنهم في الأرض فنشروا عقيدتهم فاعتنقتها شعوب متباينة في أعراقها مختلفة في لغاتها متنوّعة في حضاراتها.وما كاد يمضي القرن الأوّل الهجريّ حتّى تكوّنت أمبراطوريّة إسلاميّة مترامية الأطراف وفي أمسّ الحاجة إلى التطوّر الاجتماعيّ الثقافيّ والأخذ بأسباب الحضارة والذبّ عن الدين واللغة وكانت تحاصرهما أديان ولغات سبقتهما إلى الوجود وإلى التمرّس بفنون الكفاح. ونحن اليوم نعيش التجربة نفسها ونعاني ما عانوا من مشاقّ وندرك كما أدركوا أنّ الحياة للجدير بالحياة وأنّ البقاء للأصلح. هبّ المسلمون للتعمّق في فهم دينهم تدعمهم في ذلك الدراسات اللغويّة والأدبيّة والتاريخية

بالمفهوم القديم وما انتهى القرن الرابع الهجري حتى تأسست العلوم الإسلاميّة وجمعت اللغة وقُعِّدَتْ لها القواعد العامّة والخاصّة وأُحْصِيَتْ مفرداتها وحُصِرتْ تراكيبها وعُرِفَ مؤتلفها ومختلفها ومطّردها وشاذّها ودرست مقاييسها وأسرار دلالاتها واتخذت القرآن منهجا فأخذت بمبدإ التوسّع في دلالة الألفاظ. وكان ذلك فتحا جديدا على العلوم اللغويّة سمح بأخذ المصطلحات من البيئة مهما كان الفنّ ومهما كانت صعوبته. فمصطلحات علم الكلام و الأصول والفقه والحديث والنحو والصرف والعروض والبلاغة والموسيقى، وما إليها مأخوذة من اللغة اليومية العامّة، مستعملة في فنّها بمعان خاصة أعطتها الحركة العلميّة الغزيرة المتدفّقة طابع المصطلح الدقيق. ولا أدلّ على ذلك من مصطلحات العروض الذي اخترعه الخليل واختار ألفاظه الخاصة به ممّا لا يجهل معناه اللغويَّ عربيّ أصيل عريق في بداوته أو في حضارته. من ذلك البحور وأسماؤها كالطويل والمديد والبسيط والهزج والكامل؛ والبيت وأجزاؤه كالشطر والصدر والعجُز والعروض والضرب والصحيح والسالم والموفور والمعرَّى والفصل والغاية؛ والتفاعيل وأجزاؤها كالسبب والوتد والفاصلة؛ والزحافات وأقسامها والعللُ وأنواعها؛ والمعاقبة والمراقبة والمكانفة؛ والقوافي وحدودها كالمترادف والمتواتر والمتدارِك والمتراكب والمتكاوس أو حروفها وحركاتها. والمصطلحات البلاغيّة مأخوذة كلّها من اللغة العامّة بدلالات جديدة لا يعرفها إلا المتخصّص في الفنّ. من ذلك البديع والحقيقة والمجاز والكناية والاستعارة والإيغال أو التبليغ والتورية والجناس والطباق والتصدير والمقابلة والتضمين والإجازة وما إليها ممّا يُعْرَف في أبواب البلاغة. هل ينكر أحد أنّ هذه مصطلحات دقيقة لا يدركها إلاّ من درس الفنّ وأنّ العربيّ القديم لا يفهمها إلاّ بمعناها اللغويّ ؟ ألم يُرْوَ مثلا أنّ

كتاب العروض للخليل عندما اطّلع عليه أهل الأندلس لم يفهمه أحد منهم ما عدا زريابا عليّ ابن نافع نابغة زمانه في الموسيقى والغناء ؟ ألا يبدأ المؤلّفون القدماء وكثير من المحدثين بتعريف المصطلحات في دلالتها أو دلالاتها اللغويّة ثمّ يذكرون معناها في فنّها. ألا يعني لفظ " الحرف"، فيما كان يعني، مجرّد "الكلمة " اسما كانت أم فعلا أم حرفا؛ ثمّ صار في علم النحو مصطلحا دقيقا في أداء معناه ؟ وهل يعرف غير المختصّين أنّ اللفظ verbe في النحو الفرنسي أصل معناه في اليونانيّة "كلمة " لأنّ اليونان كانوا يعدّون الفعل أهمّ ألفاظ الجملة ؟ وقد بقِي هذا المعنى في تعابير فرنسيّة كثيرة.

أريد أن أقرّر مبدأ علميّا سبقني إليه الكثير وبرهنت عليه التجارب عبر القرون وبصفة خاصّة العصر الحاضر بحركته العلميّة المدهشة المذهلة التي ضيّقت علينا الخناق فجعلتنا لا نعدو طور الترجمة ووجدنا أنفسنا في قفص يصعب الخلاص منه إلاّ بجهد جهيد وببذل النفس والنفيس كما يقال. فاللغة لا تكون حرّة طليقة منتفعة بكلّ طاقاتها إلاّ إذا كان أهلها علماء منتجين مخترعين يغترفون من موارد لسانهم بكلّ حرّيّة وبسهولة فائقة كما رأينا آنفا. والحضارة الإغريقيّة أو الفارسيّة أو الهنديّة أو الرومانيّة أو الإنجليزية أو الألمانيّة لم تُعْرَفْ أصالة إلاّ بلغة أصحابها ولا تُصَدّر إلاّ بهذه اللغة أو بالنقل المضني وكلا الأمرين أحلاه مُرّ.

كانت الدواوين في العصرين الإسلاميّ والأَمويّ باللغات الأجنبيّة المحلّيّة: بالفارسيّة في العراق وفارس، وباليونانيّة في الشام، وبالقبطيّة واليونانيّة في مصر؛وكان كتّابها من الموالي.وفي خلافة عبد الملك بن مروان وولاية الحجّاج بن يوسف بدأ تعريب هذه الدواوين بالتدرّج، وبقي عمّالها من المعاهدين لكفاءتهم الإداريّة؛ وأخذ

العلماء على عاتقهم تحسين مستواهم في اللغة العربية وتوسيع أفقهم لما كان لهم مجالات منتوّعة في أعمالهم.وقد بيّن ذلك عبد الحميد الكاتب في رسالته الشهيرة للكتّاب. وممّا جاء فيها: "فتنافسوا يا معشر الكُتّاب في صنوف الآداب وتفقّهوا في الدين وابدؤوا بعلم كتاب الله عزّ وجلّ، والفرائض؛ ثمّ العربيّة فإنّها ثِقاف ألسنتكم واعرفوا غريبها ومعانيها وأيّام العرب والعجم وأحاديثها وسِيَرها، فإنّ ذلك مُعين لكم على ما تسمو إليه هممكم. ولا تضيعوا النظر في الحساب فإنّه قوام كتب الخراج". وكلّ كتاب دُعِيَ "أدب الكاتب" أو "أدب الكتّاب" في تاريخ الحضارة العربيّة الإسلاميّة كان يرمي إلى هذه الغاية. وبقيت العناية بتثقيف الكتاب ورفع مستواهم إلى القرن التاسع حيث ألّف لهم القلقشنديّ أحمد بن عليّ (ت.838) كتابه الشهير "صبح الأعشى في قوانين الإنشا" أربعة عشر مجلّدا، تناول فيه فنونا عديدة من التاريخ والأدب ووصف البلدان والممالك (يرجع إلى مجلّة المشرق، 516/9).

جاءت الدولة العبّاسيّة في القرن الثاني الهجريّ وكانت الحضارة الإسلامية بمنجزاتها وبما اكتسبت من طاقات قطعت أشواطا بعيدة. وكان العامل الدينيّ القويّ وامتزاج الشعوب المعتنق أكثر أفرادها للإسلام وتكاثر المولَّدين وتجاور الأديان والثقافات في ما بين السند وفرنسا وتتابع الفتوح وحاجة الدولة إلى التمكين لنفسها بأنجع السبل، كلّ ذلك أحدث نشاطا ثقافيّا منقطع النظير وحركة فكريّة رعاها الخلفاء منذ عهد المنصور، والوزراء كالبرامكة ومن خلفهم والأمراء والولاة ومن لفّ لفّهم. بل انتقل هذا النشاط بروحه السامية المتوهّجة الوثّابة إلى الطبقة الممتازة من الشعب كلّه ورغب الناس في التعلّم والتعليم والتأليف والاطّلاع على الثقافات القديمة والحضارات المعاصرة ونقلها إلى الحضارة الجديدة وإلى اللغة العربيّة. وأشرف الخلفاء

أنفسهم على تنظيم هذه الحركة الفكريّة وتوفير الوسائل لها بإنشاء المراكز الثقافيّة كدار الحكمة على عهد المأمون وعلى اقتناء الكتب وعلى تسهيل نقلها بمكافآت قد لا تخطر اليوم ببال أحد منّا. أورد ابن أبي أصيبعة عن مصادر قديمة أنّ المأمون كان يعطي حنين بن إسحاق من الذهب زنة ما ينقل إلى العربيّة (عيون الأنباء، ص260). ومهما تكن صحّة هذه الرواية فإنّها تبيّن مقدار تشجيع الخلفاء لحركة النقل. وما أثبتّ ذلك إلاّ لأبيّن البَوْن الشاسع بين مجتمع الأمس ومجتمع اليوم. وكان النقلة يجوبون أقاصيَ البلاد للبحث عن الكتب النفيسة التي ينقلونها من لغاتهم الأصليّة كالهنديّة والفارسيّة واليونانيّة والسريانيّة والرومانيّة والقبطيّة. ومنهم من تعلّم عدّة لغات ليقابل بين النصوص المترجمة عن لغة ثانية وبين النصوص الأصليّة. أمّا ما نقلوا من آثار فلا يمكن حصره في هذه العجالة وليس من اهتماماتنا.ومن أراد الاطّلاع عليه فليأخذه من مظانّه كالفهرست لابن النديم، وإخبار العلماء بأخبار الحكماء للقفطيّ، وعيون الأنباء في طبقات الأطبّاء لابن أبي أصَيْبِعَةَ والموسوعات والدراسات المفصّلةِ وهي وافرة في العربيّة وفي اللغات الأجنبيّة.

الذي يعنينا أنّ العلماء نقلوا في تلك العهود المئاتِ من الكتب في شتّى ميادين المعرفة وألّفوا عشرات الآلاف منها، وأنّهم وجدوا في العربيّة أداة طيّعة مرنة فإن استعصى عليهم شيء طوّعوه لها أو طوّعوها له والثّاني قليل، لكنّه زادها مرونة وأثراها بألفاظ وتراكيب جديدة. أمّا المفردات التي لا يوجد لها ما يقابلها في العربيّة فتبنّوها بصيغتها الأجنبيّة وذلك قليل أو أعطوها الصيغة العربيّة –وهو الغالب– ويدعى اللفظ معرّبا. وقد ألّفوا في الدخيل والمعرّب. ومن ذلك "المعرّب" للجواليقيّ موهوب بن أحمد (ت539)، و"المعرّب والدخيل" لمصطفى المدنيّ (ذكره البغداديّ

في "إيضاح المكنون: 512/4)، وبيّنوا القواعد التي تضبطهما.ومن الدخيل في مؤلّفات ابن سينا الطبّيّة الأؤرطيّ لما يسمّيه العرب الوتين أو الأبهر لأنّ ابن سينا لم يكن يتحرج كثيرا في استعمال الألفاظ الأجنبيّة ولو كان لها مقابل في العربيّة. مع أنّ الأؤرطيّ لايعدو أن يكون معناه "المعلّق "وكان يطلق قبل أرسطو على القصب الرئويّ فأطلقه صاحب المنطق علىالشريان الرئيس في القلب (aorte). ومن المعرّب المهندز أو المهندس والفلسفة وغيرهما كثير. وليس من موضوعنا حصرُ الألفاظ الدخيلة والمعرّبة. وأحدثت حركة النقل صيغا وتراكيب جديدة كالمصدر الصناعيّ مثل الإنسانيّة والمثاليّة والغائيّة والشخصيّة وإدخال أداة التعريف على الضمائر والحروف والجُمَل وغير ذلك ممّا لم تعهده العربيّة فقالوا : الأنا، والأنانيّة، والكمّ، والكمّيّة، والكيف، والكيفيّة، واللاّوعي، واللاّأدريّة وأصلها "لا أدري". وفصلوا بين المبتدأ والخبر بالضمير مثل "الاسم هو ما دلّ على..."

دخلت اللغة العربيّة إلى الحضارات القديمة من بابها الواسع وخرجت قويّة واسعة فأصبحت لغة الدين ولغة العلم والفلسفة والأدب واضمحلّت بجانبها كلّ اللغات التي احتكّت بها بعد الفتوح. وتأسّست حضارة عربيّة تطوّرت قرنا بعد قرن وشهد لها العالم بالنبوغ والعبقريّة وبأنّها كانت أساسا للحضارة الغربيّة في أوّل نهضتها ؛لأنّ الغربيّين نسجوا على منوال العرب. نقلوا إلى لغاتهم كلّ ما ورثوا وكلّ ما استباحوا من الآثار العربيّة. وهم أوّل من ألّف في ذلك ومن اعترف بأنّ العرب لم يكونوا مجرّد نقلة للعلم القديم،بل كانوا السبّاقين إلى تمثّله بالمعنى العلميّ للكلمة والإفادة منه وتمحيصه ونقده نقدا بنّاءً وتطويره تطويرا لا ينكره إلاّ مكابر أو جاهل.يقول يوهان فك:"ولقد برهن جبروت التراث العربيّ التالد الخالد على أنّه

أقوى من كلّ محاولة يُقْصَدُ بها إلى زحزحة العربيّة الفصحى عن مقامها المسيطر. وإذا صدقت البوادر ولم تخطئ الدلائل فستحتفظ أيضا بهذا المقام العتيد من حيث هي لغة المدنيّة الإسلاميّة ما بقيت هناك مدنيّة إسلاميّة "(العربيّة، ص234).

وهل كان من الممكن أن تستوعب العربيّة هذه الثقافات العميقة الراسخة في أسمى الحضارات البشريّة لولا تطوير أهلها لها وحدَبُهم عليها وسهرهم على صفائها ؟ ألم يرووا أنّ أعرابيّا دخل السوق ببضاعة لم يفلح في الترويج لها وسمع بعض الأعاجم يلحنون فتعجّب من ذلك وقال: "سبحان الله ! يلحنون ويربحون ونحن لا نلحن ولا نربح !" وهذا اللحن الناشئ عن دخول غير العرب في الإسلام واستعمالهم للعربيّة في التعامل الرسميّ أو عند الاضطرار كان الباعث على الدراسات اللغويّة التي ما زالت تبهر الأجانب حتى قال المستشرق الفرنسيّ بلاشير: " لم أجد على وجه البسيطة من درس لغته كما درس العرب لغتهم." وقال في النحو العربيّ " إنّه نحو مثاليّ ".

وجاء عصر الانحطاط العربيّ والنهضة الغربيّة فنقل الغربيّون حضارة العرب وبعض المصطلحات العلميّة المُثْبَتِ أصلها في معاجمهم. بل دخلت لغاتِهم ألفاظ يصعب التنبّه إلى أنّها مأخوذة من العربيّة لما أصابها من تحريف تقتضيه طبيعة لغتهم مثل Vega(النسر الواقع) و arsenal (دار الصناعة) وsirop (شراب) وsorbet (شربة) و tabouret و tambour وكلاهما من الطبل فيما تنصّ عليه المعاجم الفرنسيّة أو من الطنبور وهو من آلات الطرب ذوات الأوتار كالقيثارة ، وهلمّ جرّا كما يقال.

واستيقظنا من سباتنا العميق في القرن التاسعَ عشرَ فوجدنا أنفسنا متأخّرين بسبعة قرون. وأحاط بنا الأعداء من كلّ جانب، وتتابعت علينا السنون، واستُعْبِدنا ووهنّا لما

أصابنا واستكنّا وحوربتْ لغتنا في عقر دارها إلى أن صحونا من غفلتنا وحرّرنا بلادنا ولغتنا وسائر مقدّساتنا. وبقي الجهاد الأكبر.

ظهرت الصحوة الأدبيّة اللغويّة في البلاد العربيّة في مصر على عهد الخديويّ إسماعيل باشا بن إبراهيم بن محمّد عليّ الكبير، منشئ المكتبة الخديويّة المصريّة والجاعل من العربيّة الفصحى اللغة الرسميّة للدولة، بعد حكم عثمانيّ دام ثلاثة قرون ونصف كانت فيها السيادة للأتراك والتركيّة. وتطوّر الأدب واللغة تطوّرا ملحوظا بالبلاد العربيّة وبخاصّة في لبنان وفي مصر. ونشطت الحركة الثقافية بانتشار التعليم على نطاق واسع وبفضل التأليف وظهور الصحافة وإرسال البعثات إلى الخارج والاحتكاك بالأجانب والاطّلاع على المدنيّة الغربيّة عن كثب والشروع في نقل بعض آثارها وظهور فنّ المسرح. لكنّ اللهجات المحلّيّة واللغات الأجنبيّة كانت تزاحم الفصحى وتكوّن خطرا حقيقيّا عليها. يضاف إلى ذلك رغبة أكيدة عند المثقّفين في الأخذ بأسباب التقدّم والرقيّ مع الحفاظ على الأصالة.

وكان لزاما على العرب أن يفكّروا في إنشاء مجامع علميّة على غرار الآكاديميّات في أوربّا. وكان أحمد فارس الشدياق أوّلَ من فكّر في ذلك حوالي سنة 1870. وغذّى الفكرة من جاء بعده ؛ غذّوها بجهود متواصلة فأسِّسَت عدّة مجامع خاصّة لم تلبث أن زالت لعدم دعم الدُّول لها. ثمّ أنشئ تباعا المجمع العلميّ بدمشق (1919) ومجمع اللغة العربيّة بالقاهرة (1932) والمجمع العلميّ العراقيّ (1947) ومكتب التعريب 1961 ،ومكتب تنسيق التعريب التابع للجامعة العربيّة 1964 ، وكلا المكتبين بالرباط، والآكاديميّة الملكيّة بالمغرب 1977 والآكاديميّة الجزائرية الحديثة التأسيس.

وبما أنّ موضوعنا العربيّة ومدى استيعابها للثقافات رأيت أن أقصر الحديث عن مجمع اللغة العربيّة بالقاهرة ومهمّته الأساس تطوير اللغة العربيّة وتمكينها من مسايرة الحضارة المعاصرة مع المحافظة على أصالتها. ومن أهدافه المرسومة: وضع معجم تاريخيّ كبير للعربيّة،ومعاجم خاصّة للعلوم والفنون، ودراسة السيميائيّة العربيّة واللهجات المعاصرة. أمّا ميادين نشاط لجانه التسع وفقا لاختصاص أعضائها واهتماماتهم فالعلوم الاقتصاديّة، والأصول العامّة، والرياضيّات، والعلوم الطبيعيّة والكيمياويّة، والبيولوجيا والطبّ، والآداب والفنون، والمعاجم، واللهجات، والمجلّة، والمكتبة. ولقد قدّم المجمع خدمات جلّى للثقافة وللغة العربيّة ووضع الآلاف من المصطلحات وألفاظ الحضارة في شتّى مجالات المعرفة إلاّ أنّ مشاكله عديدة وهي مشاكلنا كلّنا وأهمّها :

- انقطاع العرب عن الإنتاج العلميّ الأصيل منذ ما يناهز السبعة قرون. وقد رأينا أنّ اللغة لا ترقى إلاّ برقيّ أهلها ولا تكون طليقة وأهلها مقيّدون، وأنّ مشكلة المصطلح لا تطرح بحدّة إلاّ في نقل ثقافة أجنبيّة.

-أنّ العلوم في تطوّر مستمرّ وأن ميادينها المتشعّبة تتّسع وتتعدّد بسرعة مذهلة.

-اختلاف اللغات المنقول عنها، والتأليف الفوضويّ، وقلّة التنسيق بين المؤلفين، وعدم رعاية الحكّام رعاية مباشرة للحركة الفكرية العلميّة مثلما رعاها الأوائل أمثال المنصور والرشيد والمأمون وبنو حمدان.

-أنّ القدماء كانوا في كنف دولة واحدة وكانوا أمكن منّا في اللغة العربيّة وأنشط إلى التأليف والبحث والتمثّل للعلوم المنقولة وتطويرها وأشدّ حرصا على الإبداع لا يعترضهم في ذلك معترض ولا يعوقهم في سبيل تحقيق آمالهم عائق إلاّ فقدان الوسائل

المتوفّرة لدينا اليوم كالطباعة والوسائل السمعيّة البصريّة وسرعة التنقّل وكلّ ما جعل من العالم المترامي الأطراف رقعة صغيرة يسهل التواصل بين سكّانها. وكان العلماء المسلمون يتنقّلون بين الأندلس وبغداد في مملكة واحدة لا يحتاجون إلى تأشيرة دخول أو مرور من صقع إلى آخر، وكانت المسافات بعيدة والأسفار مضنية لكنّهم كانوا يشعرون بأنّهم في دار واحدة هي دار الإسلام ولا يعدّون أنفسهم غرباء لما كان يقدّم لهم إخوانهم في الدين من حفاوة تنسيهم ما كابدوا من مشقّة في رحلاتهم الطويلة التي لم يكونوا يقصدون بها إلاّ طلب العلم واكتساب المزيد من المعرفة.

– أنّنا نجابه اليوم أضعاف ما كان يجابه العرب والمسلمون وإن كنّا في نفس الوضع.واجهوا حضارات توقّف أهلها عن الإنتاج كالحضارتين الإغريقيّة والفارسيّة أو ثقافات يسهل التغلّب عليها بالجدّ الجادّ والعمل الدؤوب والجهود المتضافرة المنظّمة. وتفرض نفسها علينا ثقافات كثيرة معاصرة متطوّرة يوما بعد يوم كما أسلفنا، ثقافات ضنين أهلها بها علينا إلاّ بما يجعلنا تابعين لهم شئنا أم أبينا، ضاربين علينا بتفوّقهم طوقا نتخبّط فيه، جاهدين في تفريقنا بما لا تُحْمَدُ عُقباه وقد نجحوا في ذلك نجاحا محَقَّقا.

على الناطقين باللسان العربيّ أن يكونوا أكثر وعيا ممّا هم عليه اليوم ويحدّدوا غاياتهم بوضوح كامل ويوحّدوا جهودهم للدخول في الحضارة المعاصرة من بابها الواسع ولن يكون ذلك إلاّ بتوسيع المجالات الثقافيّة، والتفتّح على العالم المتمدّن تفتّحا حقيقيّا مع المحافظة على الأصالة، والإسهام في الإبداع العلميّ والتقنيّ باكتساب المهارات المؤهّلة لذلك.

صفوة القول أنّ اللغة العربيّة ثريّة إلى أقصى حدود الثراء مرنة طيّعة لها من الميّزات ما يجعلها قادرة على استيعاب الثقافات والحضارات المعاصرة كما استوعبت قديمها وخدمت به البشريّة بعدما تمثّلته وطوّرته؛ لكنّها تابعة لأهلها ككلّ لغة. فالمجتمع المتوقّف الراكد لغته متوقّفة راكدة. واللغة الحيّة كما أسلفنا هي الخاضعة لسنن الحياة المتطوّرة تطوّرا مستمرّا بتطوّر الوِجدان والفكر والبيئة والمجتمع. والحقيقة التي لا مراء فيها أنّ اللغات متكافئة لا فضل لإحداهما على الأخرى وأنّ العجز في الإنسان لا في اللسان.

المعجم والقاموس:
دراسة تطبيقية في علم المصطلح

أ.د: علي القاسمي
مكتب تنسيق التعريب بالرباط

100ـ المشكلة:

يسعى علم المصطلح الحديث إلى تخصيص مصطلح واحد للمفهوم الواحد في الحقل العلمي الواحد، بحيث لا يعبّر المصطلح الواحد عن أكثر من مفهوم واحد ولا يُعَبّر عن المفهوم الواحد بأكثر من مصطلح واحد في الحقل العلمي الواحد. وهذا يتطلب التخلص من الاشتراك اللفظي والترادف في المصطلحات.

ولما كان كثير من المثقفين الناطقين باللغة العربية يستخدمون لفظتي(معجم) و(قاموس) بوصفهما مترادفتين، فإن بعض اللسانيين العرب، من لغويين ومعجميين ومصطلحيين، حاولوا الاستفادة من تخصيص هذين المترادفين للتعبير عن ثنائيات مفهومية تكاثرت بفضل النمو المطرد في البحث اللساني الحديث.

وهكذا ارتأى بعضهم الاستفادة من هاتين اللفظتين للتفريق بين المفهوم 1 (مجموع المفردات المفترض للغة) والمفهوم 2 (مجموع المفردات المختارة التي يضمها كتاب مع معلومات لغوية أو معرفية عنها)، فخصوا المفهوم 1 بلفظ (المعجم) والمفهوم 2 بلفظ (قاموس). وذهب بعضهم الآخر إلى أن كلمة (معجم) ينبغي أن تطلق على (المخزون

المفرداتي الذي يمثل جزءا من قدرة المتكلم/المستمع اللغوية) في مقابل (قاموس) التي يجب أن تطلق على (المجموع المفرداتي في كتاب).

ومن ناحية أخرى فإن مبدأ الاقتصاد في اللغة شجع بعض المصطلحيين على تفضيل المصطلح البسيط المؤلَّف من لفظ واحد على المصطلح المركب المكوُّن من لفظين أو أكثر. ومن هنا نَحوا إلى تخصيص لفظ (القاموس) للدلالة على نوع معين من المعاجم هو (المعجم الأحادي اللغة) والاحتفاظ بلفظ (المعجم) للتعبير عن نوع آخر هو(المعجم الثنائي اللغة)، على غرار تواضع المترجمين على إطلاق لفظ (المترجم) على (المترجم التحريري) ولفظ مرادفه (الترجمان) على (المترجم الشفوي الفوري).

ونظرا لأن المفاهيم اللسانية تتكاثر بتقدم البحث العلمي وأن المعاجم تتنوع بتعدد الحاجات المعرفية للإنسان، فإننا لا نستبعد أن يلجأ لسانيون عرب آخرون إلى استخدام كلمتي (معجم) و (قاموس) للتعبير عن مفاهيم لغوية جديدة أو أنواع مختلفة من المعاجم.

إن تخصيص مترادفين للتعبير عن مفهومين مختلفين محاولة مشروعة وأمر محمود يؤدي إلى التقليل من الترادف ويسهم في تيسير عملية التواصل بين المتخاطبين. ولكي يكون هذا التخصيص مؤدياً للغرض مفيداً، ينبغي أن لا يتعارض مع الاستعمال الساري وأن يحظى بقبول الناطقين باللغة حتى ينال مرتبة الشيوع. أما إذا اقتصر أمره على فئة محدودة تخالف المتفق عليه بين الجمهور، فإن تلك المحاولات قد تؤدي إلى عكس ما تتوخاه وتنتج عنها ازدواجية مصطلحية، تعيق حركة انتقال المعرفة وتضر بالتواصل بين أبناء الأمة الواحدة.

200ـ المعجم

كلمة (المعجم) ـ في المعاجم التراثية ـ مشتقة من مـادة (ع ج م)، و(العجمـة) هـي عدم الفصاحة وعدم البيان، و(الأعجم) هو الذي لا يفصح ولا يبين، و(أعجم الكلام) جعله مشكلا لا بيان له، أو أتى به أعجميا فيه لحن، وعادة ما يؤخذ الشاهد علـى ذلك من قول رؤبة أو الحطيئة:

الشعر صعب وطويل سُلّمُـه
إذا ارتقى فيه الذي لا يعلمه
زلت به إلى الحضيض قدمه
يريد أن يعـربه فيعـجـمه

وفي "لسان العرب" : "*أعجمت الحرف*: بينته بوضـع الـنقط السـوداء عليـه... و*أعجم الكتاب*: نقّطه وأزال استعجامه على سبيل السلب، لأن صيغة (أفعل) الأصل فيها الإثبات، وقد تأتي للسلب."

وقد استخدمت كلمة (معجـم) في وقـت متـأخر للدلالـة علـى كتـاب ترتـب فيـه المعلومات بطريقة معينة، من قبل علمـاء الحـديث أولا، قبـل أن يسـتخدمها علمـاء اللغة. وكان محدث الجزيرة أبو يعلى أحمد بـن علـي التميمـي الموصـلي (210 – 307هـ) أول من أطلق كلمة معجم على كتابـه (معجـم الصـحابة)، وتبعـه في ذلـك المحدث أبو القاسم عبد الله بـن محمـد البغـوي(214-315هـ) فسمى كتابيـه اللذين يضمان أسماء الصحابة (المعجم الكبير) و(المعجم الصـغير). ثـم انتشـرت هـذه التسمية في كتب الحديث ومنها كتاب (المعجم الكبير) لأبي القاسم سليمان بن أحمد الطبراني (260-360 هـ). وتجمع كلمة معجم على معاجم ومعجمات.

210ـ تسمية المعاجم في التراث العربي

من الناحية التاريخية، مرّ المعجم العربي في تطوره بمراحل متعددة حتى بلغ ما هو عليه الآن. ولم يطلق عليه اسم (معجم) في جميع تلك المراحل. فقد بدأت المعجمية العربية انطلاقا من عناية المسلمين بالقرآن الكريم والحديث النبوي الشريف وحرصهم على فهمهما والوقوف على غريبهما. والمقصود بغريب القرآن أو غريب الحديث اللفظ الغامض البعيد عن الفهم "كما أن الغريب من الناس إنما هو البعيد عن الوطن المنقطع عن الأهل." (أحمد الشرقاوي إقبال، 1987 : 7) وكان أول كتاب في غريب القرآن من تأليف عبد الله بن عباس بن عبد المطلب، الملقب بحَبر الأمة وبترجمان القرآن المتوفي سنة 68 هـ، ثم تعددت الكتب التي تحمل عنوان (غريب القرآن) و (غريب الحديث) (المصدر السابق نفسه). وفي هذه المرحلة لم تستخدم كلمة (معجم) لوصف تلك الأعمال المعجمية.

وفي المرحلة الثانية أخذ علماء اللغة يشدون الرحال إلى البادية لمشافهة الأعراب وجمع المادة المعجمية من مصادرها الأصلية وتدوينها ثم تصنيفها تصنيفا موضوعيا وإصدارها في رسائل صغيرة تضم المفردات المتعلقة بخلق الإنسان وخلق الحيوان والنبات والحرب والأسلحة. وكانت تلك الرسائل تحمل عنوان (كتاب) مثل (كتاب الخيل) و (كتاب الإبل) و (كتاب الشاء) و (كتاب الحشرات) و (كتاب الطير). وهي بمثابة معاجم مختصة يصنفها عدد غير قليل من أئمة اللغة في ذلك العصر مثل كالكسائي (ت 200هـ) والنضر بن شميل (ت 204هـ) وقطرب (ت 206) وأبي عبيدة (ت 210) والأصمعي (ت 216) (جواد حسني عبد الرحيم: 1999:381). ولم تحمل معاجم الموضوعات تلك كلمة (معجم) في عناوينها وإنما (كتاب)، كما ذكرنا.

وتتسم المرحلة الثالثة بظهور المعاجم العامة المتكاملة وتؤرخ عادة بـ (كتاب العين) للخليل بن أحمد الفراهيدي (100ـ175هـ) وكتاب (الجيم) لأبي عمرو الشيباني (ت 206هـ) و(البارع في اللغة) لأبي طالب المفضل الضبي (ت 290هـ)، و(جمهرة اللغة) لابن دريد (ت 321هـ)، و(البارع في اللغة) لأبي علي القالي (ت 356هـ)، و(تهذيب اللغة)لأبي منصور الأزهري (ت370هـ). وفي هذه المرحلة وما تلاها من مراحل تطور المعجم العربي نجد أن المعجميين العرب يفضلون إطلاق اسم علم على معاجمهم مثل (المحيط) و (المحكم) و (العباب) و(القاموس). ولا نجد كلمة (معجم) في عناوين مثل هذه التصانيف إلا في أواخر القرن الرابع الهجري في (المعجم في بقية الأشياء) لأبي هلال العسكري وفي أواخر القرن الخامس الهجري في (معجم ما استعجم من أسماء البلاد والمواضع) لأبي عبيد البكري، وكلاهما معجم مختص.

وقد استمر هذا التقليد في إعطاء المؤلفين اسم علم لمعاجمهم حتى إبان النهضة العربية الحديثة، فأصدر بطرس البستاني (1819 ـ 1883) معجمه (محيط المحيط) ومختصره معجم (قطر المحيط)، ونشر لويس معلوف (1846 ـ1946) معجمه (المنجد)، وحملت معاجم ثنائية اللغة أسماء مثل (المورد) و (المنهل) وما إلى ذلك. ثم أخذ عدد من المؤسسات الثقافية يستخدم كلمة (معجم) في عناوين أعمالها المعجمية. وفي طليعة هذه المؤسسات مجمع اللغة العربية بالقاهرة الذي نشر (المعجم الوسيط) عام 60/ 1961 ، ومؤسسة لاروس التي أصدرت (المعجم العربي الحديث) عام 1987 ، والمنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة التي نشرت (المعجم العربي الأساسي) عام 1989. إضافة إلى أن كثيرا من المؤلفين أخذوا يستعملون كلمة (معجم) في عناوين مؤلفاتهم المعجمية

300ـ القاموس

في نطاق إطلاق نعوت الماء والبحر على التصانيف المعجمية كالعباب والمحيط اتخذ مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروزآبادي (ت 817 هـ) اسم (القاموس المحيط) عنوانا لمعجمه.

ويخبرنا الفيروزآبادي في معجمه المذكور أن كلمة (قاموس) تعني "معظم ماء البحر". و(القاموس)مشتق من مادة (ق م س). وفي (لسان العرب) لابن منظور: *قمس في الماء يقمس قموسا* : انغط ثم ارتفع، *وقمسه فانقمس* أي غمسه فيه فانغمس، يتعدى ولا يتعدى، *والقاموس والقومس*: قعر البحر، وفي الحديث الشريف: "قال قولا بلغ به قاموس البحر" أي قعره الأقصى. وقيل *القاموس*: معظم ماء البحر أو وسطه.

وبعد صدور (القاموس المحيط) بفترة وجيزة انتشر انتشاراً واسعاً، وذلك لأن صاحبه جمع فيه محاسن أفضل المعاجم التي سبقته كالمحكم لابن سيده والعباب للصاغاني، وجعله في حجم يسهل استنساخه وتداوله وحمله، "فطار صيته في كل مكان وشاع ذكره على كل لسان"، كما يقولون، و"*اشتهر في المدارس اشتهار أبي دلف بين محتضره وباديه، وخف على المدرسين أمره إذا تناولوه، وقرب عليهم مأخذه فتداولوه وتناقلوه*" كما يقول عنه مرتضى الزبيدي في مقدمة معجمه (تاج العروس من جواهر القاموس) الذي ـ كما هو ظاهر من عنوانه ـ يتخذ من معجم القاموس منطلقا له، وهذا شأن كثير من المعاجم اللاحقة التي جعلت من (القاموس) أساسا لها مثل معجم (محيط المحيط) لبطرس البستاني (1819ـ1883). كل هذه الأسباب جعلت الناس يطلقون كلمة (قاموس) على أي معجم آخر من باب

إطلاق اسم أحد أفراد النوع على النوع كله، أو ما يسميه الدكتور إبراهيم أنيس بـ "تعميم الدلالة" (إبراهيم أنيس، 1976: 154)

ويرى الدكتور عباس الصوري، الذي كان من أوائل الذين درسوا مشكلة تسمية (المعجم والقاموس)، أن هذه الظاهرة كادت أن تتكرر بعد صدور معجم (المنجد) للويس معلوف وانتشاره واشتهاره، فيقول: *" أضحى هذا المعجم ظاهرة العصر بحيث نجده في مكتبة الأديب والباحث والمدرس والتلميذ في أحجام كبيرة ومتوسطة وصغيرة، ولاتساع نطاق شهرته بين متعلمي اللغة العربية غطى اسمه على بقية المعاجم الأخرى إلى حد اختلط الأمر على الطلاب فأصبحوا يستعملون لفظة (المنجد) للدلالة على معنى القاموس..."* (عباس الصوري، 1998: 16).

وعلى الرغم من أن بعض اللغويين المتشددين يعتبرون استعمال كلمة (قاموس) بمعنى (معجم) نوعا من الخطأ الشائع، كما يرى الدكتور إبراهيم السامرائي، فإن هذا لا ينفي أن كلمة (قاموس) أصبحت مرادفة لكلمة (معجم) في اللغة العربية الفصيحة المعاصرة، ودخلت في (المعجم الوسيط) لمجمع اللغة العربية في القاهرة وفي (المعجم العربي الأساسي) للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (عباس الصوري، 1998: 9)

400- المعجم والقاموس

إذن، تُستخدم لفظتا (معجم) و(قاموس) في اللغة العربية المعاصرة بوصفهما مترادفتين، أحببنا ذلك أم كرهنا. والترادف في اللغة، إن وجد حقا، ينبوع ثر تهفو إليه أفئدة الأدباء، من شعراء وكتاب، لإغناء نصوصهم بمفردات متنوعة. ولكن المصطلحيين وأصحاب الاختصاص يحبذون، كما أشرنا من قبل، أن يختص المفهوم

العلمي الواحد بمصطلح واحد لتكون نصوصهم ذات دلالة دقيقة مضبوطة. وهكذا فهم يميلون إلى التخلص من الترادف والاشتراك اللفظي للتخلص من أي تشويش دلالي محتمل.

ومن الأمثلة على ذلك اللفظان المترادفان (مترجم) و(ترجمان) اللذان يطلقان على مَن يقوم بنقل النصوص من لغة إلى أخرى. وعندما ازداد التواصل الإنساني بفضل الثورة الصناعية وتطور وسائل النقل في أواخر القرن التاسع عشر الميلادي، وتفاقمت الحاجة إلى المترجم الشفوي الفوري في الملتقيات والمؤتمرات الدولية، وطورت الصناعة أجهزة كهربائية لتيسير عمل المترجمين الفوريين، وأخذت معاهد تعليم الترجمة توزع طلابها على تخصصين مختلفين هما الترجمة التحريرية والترجمة الشفوية الفورية، اشتدت الحاجة إلى مصطلحين مختلفين للدلالة على هذين النوعين المتباينين من المترجمين. وعند ذاك لجأ أصحاب المهنة إلى الاستفادة من الترادف الموجود في اللغة العربية فاصطلحوا على إطلاق لفظ (المترجم) على المترجم التحريري وإطلاق لفظ (ترجمان) على المترجم الشفوي الفوري. وكان لهم سند في تراث العرب اللغوي مستمدا من قول النابغة الذبياني:

إن الثمانين، وقد بلغتها، قد أحوجت سمعي إلى ترجمان

410 ـ مفردات الأمة ومفردات الكتاب:

عرف علم اللغة انطلاقة جديدة في أواخر القرن التاسع عشر وازدهر أواسط القرن العشرين. وقادت البحوث اللغوية الحديثة إلى ظهور عدد من المفاهيم الحديثة. وقد فرّق بعض هذه البحوث بين مفهومين: الأول "المجموع المفترض واللامحدود من الألفاظ التي تملكها جماعة لغوية معينة بكامل أفرادها" وهو ما اصطلح اللسانيون

علـى تسـميته بالإنجليزيـة Lexicon وبالفرنسـية lexique. والمفهـوم الثـاني هـو " مجموعة من الألفاظ المختارة المرتبة في كتـاب ترتيبـا معينـا مـع معلومـات لغويـة أو موسوعـــية عنهـا" وهـو مـا اصـطلح عليـه بالإنجليزيـة Dictionary وبالفرنسـية dictionnaire.

وعندما واجه اللغويون العرب المعاصرون هذا الفرق بين المفهومين، ارتأى بعضهم الاستفادة من اللفظـين المترادفـين (معجـم) و (قـاموس) فخـص المفهـوم الأول بكلمـة (معجم) وترك كلمة (قاموس) للمفهوم الثاني.

وفي واقع الأمر كان علماء اللغة العـرب القـدامى يـدركون الفـرق بـين المفهـومين. وكانت همتهم العالية تحدوهم إلى محاولة تصـنيف معجـم لا يلـم بجميـع المفـردات الموجودة في اللغة العربية فحسب، وإنما بجميع المفردات المكنة الوجود كذلك. وقد تجلت هذه المحاولة في البرنامج الطموح الذي صمّمه أبو المعجمية العربية الخليل بن أحمد الفراهيدي في معجمه الموسوم بـ "كتاب العين"، وذلك باتباع طريقـة تقليبـات الجذور لتحديد المواد المستعملة والمهملة وغير الممكنة الوجود لأسباب صوتية وغيرها. وهذا معنى قول الخليل في مقدمة المعجم إنه أراد أن يصنف كتابا يكون *"مدار كلام العرب وألفاظهم، لا يخرج منها عنه شئ."* (الخليل، 1980: 18).

ومن اللسانيين العرب الذين يسـتعملون (معجـم) و (قـاموس) بمعنـيين مخـتلفين الدكتور عبد العلي الودغيري الـذي يسـتخدم كلمـة معجـم للدلالـة علـى *"المجمـوع المفترض (أي الموجـود بـالقوة لا الفعـل) واللامحـدود مـن الوحـدات المعجميـة الـتي تمتلكها جماعة لغوية معينة بكامل أفرادها، أو يمكـن أن تمتلكهـا احتمـال، بفعـل القـدرة التوليديـة الهائلـة للغة."وهكـذا فمعجـم مقابـل lexique. ويسـتعمل كلمـة*

(قاموس) للتعبير عن كل كتاب "يجمع بين دفتيه قائمة تطول أو تقصر من الوحدات المعجمية (المداخل) التي تحقق وجودها بالفعل في لسان من الألسنة، ويخضعها لترتيب وشرح معينين." (الودغيري، 1989 : 130)

ويلاحظ أن هذا الاستعمال مغاير لاستعمال الجمهور، كما سنرى فيما بعد.

ويتبنى الدكتور عبد القادر الفهري موقفا مماثلا في كتابه "المعجم العربي" فيقول ما نصه : *"إن معرفة مجموع مفردات اللغة، أو معجمها، تقتضي الإحاطة بعدد هائل من المعلومات عن هذه المفردات، وضمنها خصائصها الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية والبلاغية."*

ويواصل كلامه في نفس النص فيقول: *"وقد قامت في الحضارات المختلفة صناعة قاموسية (أو معجمية) تتوخى وصف هذه المعرفة في جوانب ومستويات محددة بحسب الأهداف التي يوضع لها المؤَلف القاموسي."* (الفاسي الفهري، 1986 : 14-13)

ويلاحظ في الفقرة الأولى أن الكاتب يستخدم عبارة "معجم اللغة" بمعنى Lexicon, lexique ويميل في الفقرة الثانية إلى استخدام "قاموس" بمعنى Dictionary, dictionnaire ، ولكنه يستعمل في الوقت نفسه لفظ (معجم) مرادفا لـ (قاموس). وهذا لا يخالف صراحة الاستعمال الشائع للفظين.

ويسير على نهج الدكتور الودغيري أحد تلامذته، السيد عبد الله ولد عبد المالك، الذي أعد بحثا لنيل دبلوم الدراسات العليا في جامعة محمد الخامس أوضح في بدايته أنه سيستخدم كلمة (معجم) مقابلا للكلمة الفرنسية lexique ولكلمة (قاموس) مقابلا للكلمة الفرنسية dictionnaire. (عبد المالك، 1999 : 5). ولكن بعد أسبوع واحد من مناقشة ذلك البحث، نوقشت في القاعة ذاتها رسالة دكتوراه دولة قدمها

الباحث جواد حسني عبد الرحيم سماعنة بعنوان"المصطلحية بين القديم والحديث" استخدم فيها كلمتي (معجم) و(قاموس) بوصفهما مترادفين (سماعنة، 1999). وهذا التناقض في الاستعمال في مؤسسة واحدة يبين أهمية البحث في هذه التسمية بصورة موضوعية.

420: مفردات الفرد ومفردات الكتاب:

ومن ناحية أخرى اتجهت بعض البحوث اللغوية الحديثة إلى التمييز بين مجموع المفردات الموجودة في معجم من المعاجم وبين الثروة اللفظية لفرد من الأفراد. ومعلوم أن رصيد الفرد الواحد من المفردات يقل بكثير عن مفردات معجم متوسط مهما كانت ثقافة ذلك الفرد، كما تقل مجموع مداخل المعجم مهما كان كبيرا عن مجموع المفردات المفترض الذي تمتلكه الجماعة اللغوية.

وهنا لجأ بعض اللغويين العرب إلى المترادفتين (معجم) و(قاموس) لاستخدامهما للتعبير عن مفهومين مختلفين، كما فعل الدكتور عبد القادر الفاسي الفهري في إحدى دراساته حيث خصص لفظ (المعجم) للدلالة على *"المخزون المفرداتي الذي يمثل جزءا من قدرة المتكلم/المستمع اللغوية"* وجعل لفظ (القاموس) يدل على "لائحة المفردات ومعانيها التي يضمها كتاب." (الفاسي الفهري، 1985: 73)

430ـ المعجم الأحادي اللغة والمعجم الثنائي اللغة

إذا كانت المحاولات السابقة في تخصيص (معجم) و (قاموس) تستند إلى المبدأ المصطلحي القاضي بالتخلص من الاشتراك اللفظي، فإن محاولات أخرى تناولت هاتين الكلمتين كانت تطبيقا لمبدأ مصطلحي آخر هو الاقتصاد في اللغة ومفاده أن

المصطلح الذي يتألف من لفظ واحد أفضل من المصطلح الذي يتكون من أكثر من لفظ واحد. ومبدأ الاقتصاد في اللغة يرمي إلى تيسير الاتصال.

ومن المحاولات في المجال المعجمي لاستعمال مصطلحات بسيطة (أو مؤلفة من لفظ واحد) بدلا من مصطلحات مركبة (أو مكونة من أكثر من لفظ واحد) تلك المحاولة التي أقدمت عليها اللسانية المغربية الدكتورة ليلى المسعودي للتفريق بين الأنواع المختلفة للمعاجم. ويرمي تصنيفها إلى التفريق بين المعاجم الأحادية اللغة والمعاجم الثنائية اللغة أو المتعددة اللغات، وكذلك بين المعاجم التي تشتمل مداخلها على تعريفات وتلك المعاجم التي تشتمل مداخلها على مقابلات فقط. ويعتمد تصنيفها معايير عديدة هي: طريقة المعالجة، وخصائص المسرد، وخصائص المفرد، وخصائص التعريف، وعدد اللغات، والموقف اللساني، والبعد الزمني، والوظيفة. وترتب هذه المعايير في شكل جدول، وينتهي الأمر بها إلى تحديد أربعة أنواع من الأعمال المعجمية هي 1) القاموس 2)المعجم 3) الملفظة 4) الملسنة.

وما يهمنا من هذا التصنيف أستخدام الدكتورة المسعودي للمترادفتين (معجم) و(قاموس). فقد خصصت لفظ (معجم) للدلالة على المعاجم المتعددة اللغات التي لا تشتمل على تعاريف، واستعملت لفظ (قاموس) للدلالة على المعجم الأحادي اللغة أو المتعدد اللغات الذي يشتمل على تعاريف. ففي تعليقها على جدول معايير تصنيفها تقول ما نصه: *"ويبين الجدول أن (المعجم) يكون متعدد اللغات في حين أن (القاموس) يمكن أن يكون أحادي اللغة أو متعدد اللغات، كما يتسم الأول بغياب التعاريف والاكتفاء بتقديم مجموعة من المصطلحات في شكل مقابلات معجمية تنبني*

على علائق التكافؤ القائم أو المفترض بين اللغة المصدر واللغة أو اللغات الهدف." (المسعودي، 1998: 166)

وهذا الاستعمال مخالف لاستعمال الجمهور، كما سنرى فيما بعد.

500 ـ التراتيبية في المبادئ المصطلحية

510 ـ إن اجتهادات اللسانيين التي مرُّ ذكرها والمتعلقة بإعادة تعريف لفظي (معجم) و(قاموس) للتعبير عن مفاهيم لسانية جديدة هي محاولات مشروعة بل مستحبة لثلاثة أسباب:

أولا: إن ظهور مصطلحات جديدة تثري اللغة كان دائما نتيجة اجتهادات من لدن الناطقين بتلك اللغة.

ثانيا: إن من حق الباحث، بل من واجبه أحيانا، أن يبدأ بتعريف المصطلحات التي يستخدمها في بحثه ليقف القارئ على دلالاتها بيسر. فالاصطلاح تواضع واتفاق وليس إلهاما ولا تنزيلا، ولهذا قيل "لا مشاحة في الاصطلاح".

ثالثا: إن تلك الاجتهادات كان دافعها تحقيق التماسك المصطلحي ودقة التعبير عن المفاهيم وذلك بتطبيق مبدأ التخلص من الترادف والاشتراك اللفظي ومبدأ الاقتصاد في اللغة الذي يحث على تفضيل المصطلح المفرد على المصطلح المركب.

وعلى الرغم من أن تلك الاجتهادات تستند إلى مبادئ مصطلحية متفق عليها، فإنها تتعارض في ـ رأينا ـ مع مبدأ مصطلحي آخر هو مبدأ الاستعمال والشيوع، الذي

يشترط أن لا يتعارض المصطلح الجديد أو المفهوم الذي نخصه بمصطلح موجود مع ما هو مستعمل وشائع بين الناس أو بين المشتغلين في ذلك الحقل العلمي لئلا ينتج عن ذلك ازدواجية مصطلحية أو يتسبب في عرقلة عملية التواصل بين الناطقين بتلك اللغة. وقد يتساءل المرء عما يجب أن يفعله المصطلحي في حالة وجود تضارب أو تعارض بين مبدأين مصطلحيين أو أكثر. إن الحل المنطقي لهذا الإشكال يكمن ـ بلا شك ـ في ضرورة ترتيب تلك المبادئ طبقا لأهميتها وتقديم الأهم على المهم.

ولا نغالي إذا قلنا إن مبدأ الاستعمال والشيوع هو من أهم المبادئ المصطلحية إن لم يكن أهمها، لأن الغاية من استعمال المصطلحات هي تحقيق التواصل وتيسيره وعدم تعرض الرسالة إلى أي تشويش أو ضوضاء. وقد يحصل ذلك التشويش أو تلك الضوضاء من اختلاف المرسل والمتلقي في فهم مدلولات الرسالة. وقد يتحول هذا الاختلاف بينهما إلى خلاف (د. عز الدين البوشيخي، 1998: 22-27)

وهذا ما عبر عنه الدكتور مصطفى غلفان، في معرض نقده للمعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات، بقوله: *"إن المفروض في معجم رسمي أن يدرس كل المصطلحات وأن يختار الشائع منها ليتم تعميمها وتوحيد اللسانيين العرب حول استعمالها، فهدف كل عمل اصطلاحي هو التوحيد أولا والابتكار ثانيا... كنا نريد لهذا المعجم أن يكون أساسًا معجماً موحداً، بيد أننا وجدناه يضيف متاعب أخرى للقارئ العربي من خلال اقتراحه مصطلحات لسانية جديدة مكان مصطلحات شاعت عربيا."*(د.مصطفى غلفان، 1998 :149)

إن باب الاجتهاد في وضع المصطلحات أو إضفاء مفاهيم جديدة عليها مفتوح على مصراعيه، فاجتهاد اللغويين أو إبداع الشعراء والأدباء غالبا ما يؤدي إلى إثراء اللغة

بمفردات وتعبيرات جديدة، ولكن يشترط أن تتوفر لهذا الاجتهاد الشروط اللازمة. وقد عني علماء المنطق والأصوليون كذلك بهذه الشروط. وفي هذا يؤكد عالم المنطق الدكتور طه عبد الرحمن أن المراد بالاصطلاح هو إطلاق اللفظ على المعنى، ويكون هذا الإطلاق باتفاق أفراد الجماعة أو"*من فعل فرد واحد بأن يباشر من تلقاء نفسه هذا التخصيص لغرض تبليغي معين، وحق هذا الإطلاق الفردي أن يقبل التعدي إلى الغير. ويتعدى إطلاق اللفظ على المعنى إلى الغير متى كانت الاعتبارات البيانية التي أخذ بها الواضع الأول لهذا اللفظ تُفضي بغيره متى أخذ بها إلى أن يضع نفس اللفظ لنفس المعنى.*" (د. طه عبد الرحمن، 1999: 69)

وعلى الرغم من أن المجاز هو أهم وسائل إثراء المصطلحات وتنميتها، فإن نزع مصطلح من منظومة مفهومية ذات مرجعية معينة وإطلاقه على مفهوم ينتمي إلى منظومة مفهومية مشابهة تعتمد مرجعية مختلفة قد يؤدي إلى تعقيدات غير متوقعة. فـ (المعجم) في الاستعمال الشائع مصطلح ينتمي إلى مدرسة التراث اللساني العربي التي لها مرجعياتها الخاصة ومحاولة تخصيصه لمفهوم نابع من مدرسة لسانية غربية ذات مرجعيات مختلفة قد تسبب الإرباك، ويغدو تجنب صعوبة البحث الجاد عن مصطلح ملائم واللجوء إلى سهولة استعمال مصطلح موجود مجازا هو الصعوبة بعينها. وفي هذا يقول الدكتور فريد الإنصاري: " *إن التجديد المصطلحي وإعمال مصطلحات التراث، لن يتم أبدا بتجاوز مرجعياتها، بل ذلك هو ما سيؤدي إلى موتها وهلاكها؛ لأن مرجعية المصطلح هي قلبه النابض الذي به يعيش، وإنما التجديد والإعمال رهين مواصلة البحث العلمي الجاد الذي يضيف إلى التراث ولا ينقصه.*"(د. فريد الأنصاري، 2000: 26)

وفي الوقت الذي يؤكد فيه الدكتور عبد العلي الودغيري ضرورة الاهتمام بكل ما يطرأ على دلالات الألفاظ من تحول وتطور فإنه يضع شرطا هاما لذلك حين يقول: " *على أن يكون المعيار هو كثرة الاستعمال. أما ما لم يشع ولم يكثر استعماله وتداوله فظل أمره مقصورا على كاتب بعينه أو شاعر بذاته أو متكلم وحيد من متكلمي اللغة، فهو ما ينبغي إهماله وعدم الالتفات إليه.* " (د. الودغيري، 1989 : 223-224). ونحن نتفق مع الصديق الدكتور الودغيري تمام الاتفاق، ولهذا فإننا سنلجأ إلى استقراء الاستعمال الشائع لمعاني (المعجم) و (القاموس).

520ـ (المعجم) و(القاموس) في الاستعمال المعاصر

لمعرفة الاستعمال العربي المعاصر للفظي (معجم) و(قاموس) لا بد من القيام بدراسة إحصائية موضوعية. وهذا يتطلب الرجوع إلى جميع المعاجم والقواميس المتداولة في الوطن العربي للوقوف على كيفية استعمال مؤلفيها ـ وهم عادة من المتضلعين في اللغة ـ لهاتين اللفظتين. ومما ييسر هذه المهمة الإحصائية وجود ببليوغرافيا للمعاجم بعنوان "المراجع المعجمية العربية"(الثبيتي، 1989). وعلى الرغم من أن عمر هذه الببليوغرافيا ينيف على الأحد عشر عاما فإنها تعطينا فكرة تقريبية عن الاستعمال المعاصر للفظي (معجم) و(قاموس).

وبعد القيام بالإحصائية المطلوبة، تمكنا من تلخيصها (مع نسب مئوية تقريبية) في الجدول التالي تيسيرا لاطلاع القارئ على نتائجها:

نوع العمل المعجمي	المجموع	ما يحمل اسم (معجم)	ما يحمل اسم (قاموس)	ما لا يحمل أيا من الاسمين
1. المعاجم والموسوعات الأحادية اللغة	122	17 %13	3 % 2	102 %83
2. المعاجم والموسوعات الثنائية ومتعددة اللغات	147	18 %12	73 %49	56 %38
3. المعاجم والموسوعات وقوائم المصطلحات المتخصصة	966	327 %33	186 %19	453 %46

المجموع العام	1235	362 %29	262 %21	611 %49

وبعد تدقيق النظر في هذه الإحصائية نستطيع الخروج بالملاحظات التالية:

1) شملت الإحصائية كاملة 1235 عملا معجميا، 362 منها (أي 29%) تحمل في عنوانها لفظ (معجم)، و 262 منها (أي 21%) تحمل في عنوانها لفظ (قاموس). وإذا ما علمنا أن معظم البقية الباقية من هذه الأعمال المعجمية وعددها (610) ليست كتبا منشورة، وإنما مجرد مجموعات مصطلحية في حقل من الحقول العلمية نشرت في أعداد مجلة (اللسان العربي) التي تعنى بنشر المقابلات العربية التي يضعها الأساتذة والباحثون للمصطلحات الإنجليزية والفرنسية، وتحمل عناوين مثل (اصطلاحات الكيمياء الحيوية) أو (مصطلحات الفيزياء النووية)، أدركنا السبب في عدم استعمال اسم (معجم) أو (قاموس) فيها.

وهكذا، فمن بين 624 عملا معجميا يحمل أحد الاسمين، نجد أن 362 منها (أي بنسبة 58%) يحمل اسم (معجم) و 262 منها (أي بنسبة 30%) يحمل اسم (قاموس).

نستنتج من ذلك أن لفظي (معجم) و (قاموس) مترادفان في الاستعمال الشائع، وأن مصنفي الأعمال المعجمية يفضلون إطلاق اسم (معجم) عليها. ولعل هذا التفضيل عائد إلى إدراك الأغلبية حقيقة أن (معجم) هي الكلمة الأصلية في اللغة العربية وأن كلمة (قاموس) استعملت مجازا أو بتوسيع المعنى.

2) إذا ألقينا نظرة على الحقل الأول في الجدول الذي يشتمل على المعاجم والموسوعات الأحادية اللغة وعددها (122) عملا معجميا في هذه الببليوغرافيا،

نجد أن أغلبيتها (102 بنسبة 83%) لا تحمل في عنوانها اسم (معجم) ولا (قاموس)، وإنما تسير على التقليد العربي القديم في اختيار اسم علم لكل معجم مثل (البستان) لعبد الله البستاني و (المرجع) لعبد الله العلايلي و(المنجد) للويس معلوف وهلم جرا. أما الأعمال المعجمية التي حملت اسم (معجم) أو (قاموس) في عناوينها فعددها 20 مطبوعا، 17 منها (أي ما نسبته 85%) تحمل اسم (معجم) ومنها فقط (أي بنسبة 15%) تحمل اسم (قاموس). وهذا مخالف تماما للاقتراح الداعي إلى تخصيص كلمة (معجم) لتدل على المخزون المفرداتي المفترض للغة) أو على (الثروة اللفظية للمتكلم/ السامع)، وتخصيص كلمة (قاموس) لتدل على (الكتاب الذي يتضمن مداخل مرتبة ترتيبا معينا ومعلومات عنها). كما إن الاستعمال الشائع الذي تبينه لنا الإحصائية المذكورة مخالف كذلك (بل معاكس تماما) للاقتراح الرامي إلى تخصيص كلمة (معجم) للمعاجم الثنائية اللغة وكلمة (قاموس) للمعاجم الأحادية اللغة التي تشتمل على تعاريف.

3) وإذا ألقينا نظرة على الحقل الثاني من الجدول الذي يضم المعاجم والموسوعات ثنائية اللغة ومتعددة اللغات، وعددها 147، نجد أن نصفها تقريبا (أي 73 عملا معجميا) يحمل اسم (قاموس) في العنوان، وأن قسما ضئيلا منها (18 مطبوعا فقط، أي بنسبة 12 ٪) يحمل اسم (معجم). ونستنتج من ذلك أن مصنفي المعاجم الثنائية اللغة يميلون إلى إطلاق اسم (قاموس) عليها تاركين اسم (المعجم) ليطلق على المعاجم الأحادية اللغة التي تشتمل مداخلها على تعاريف وليس مقابلات فقط. وهذا يخالف تماما التوجه الذي يجعل من كلمة (قاموس) دالة على المعاجم الأحادية اللغة.

600 ـ مقترحات لحل الإشكالية

رُبَّ قائل يقول مع القائل، وهو محق فيما يقول: "النقد يسير والإبداع عسير" وإن الصفحات السابقة وجهت النقد لاجتهادات الآخرين ولم تقدّم أي بديل، فلم تبتكر المصطلحات اللازمة للتعبير عن المفاهيم اللسانية الجديدة أو الأنواع المعجمية المستعملة. والبديل لا يكمن في مخيلة الكاتب وإنما في التراث الغني للغة العربية. فبالعودة إلى اللغة العربية المستعملة والبحث فيها نجد ضالتنا من المصطلحات اللازمة.

610 ـ المتن والرصيد

إن مفهوم (المخزون أو المجموع المفرداتي المفترض للغة) هو ما عُبر عنه بلفظ (متن اللغة) أو (المتن). ولهذا فإن عددا من أصحاب المعاجم اختاروا عناوين تدل على أن مداخل معاجمهم هي مختارات من المخزون اللفظي للغة العربية ولا يدعون الإحاطة بجميع مفرداتها. فعلي سبيل المثال نجد معجما يحمل عنوان (معجم الطالب في المأنوس من متن اللغة العربية والاصطلاحات العلمية والعصرية) لجرجس همام الشويري صدر عن المطبعة العثمانية في بيروت عام 1907 ويقع في 1272 صفحة، ونجد معجما آخر يحمل عنوان (المعتمد فيما يحتاج إليه المتأدبون والمنشئون من متن اللغة) لجرجي شاهين عطية، نشرته مكتبة صادر في بيروت عام 1927 ويقع في 1024صفحة. وهذا المصطلح (أي المتن) هو الذي اعتمده "المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات"، مع تحفظنا على عدد من مصطلحات هذا المعجم التي لن تصمد بوجه الاستعمال والشيوع

أما مفهوم الثروة اللفظية للفرد أو " المخزون المفرداتي الذي يمثل جزءا من قدرة المتكلم/ المستمع اللغوية" فيُطلق عليه عادة مصطلح (الرصيد). وفي السبعينات من القرن العشرين عهدت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إلى ثلاثة من اللغويين العرب هم أحمد الأخضر غزال (مغربي) وأحمد العايد (تونسي) والحاج صالح (جزائري) بمشروع (الرصيد اللغوي) لحصر المفردات المتحققة لدى الأطفال في سن معينة لاستثمارها في الكتب المدرسية التي تؤلَّف لفائدتهم من أجل تطوير معارفهم اللغوية باتباع المبدأ التربوي القاضي بالانتقال من المعلوم إلى المجهول ومن البسيط إلى المركب. كما إن هذا المصطلح شائع لدى عدد كبير من الباحثين اللغويين. كما ظهر هذا المصطلح بهذا المفهوم في "المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات"؟

620 ـ نتائج الدراسة الإحصائية

رأينا من الإحصائية التي أجريناها للاستعمال المعاصر أن (معجم) و(قاموس) يستخدمان بوصفهما لفظين مترادفين. وفي الوقت نفسه يغلب إطلاق اسم (معجم) على المعاجم الأحادية اللغة ويغلب إطلاق اسم (قاموس) على المعاجم الثنائية اللغة.

700 ـ حقول مفهومية متقاربة

يفرقون في اللسانيات الغربية بين ثنائيات في ميدان العمل المعجمي منها: Lexicology and lexicography، ومنها Terminology and Terminography . ويكمن الفرق بين مفردتي كل ثنائية في اللاحقتين logy ذات الأصل الإغريقي التي تعني دراسة أو علم وبين grphy التي تشير إلى الكتابة والخطاطة. وأصبحت اللاحقتان تدلان في اللغات الأوربية اليوم على العلم نفسه وتوثيق نتائجه، على

التوالي.وقد انتقلت بعض هذه الثنائيات إلى الدرس اللساني العربي الحديث، فوضع له عدد من اللسانيين العرب مقابلات مختلفة.

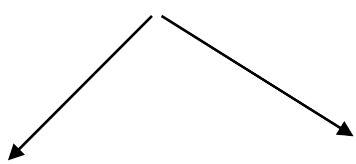
710- المعجمية، علم المعجم، صناعة المعجم

فيما يتعلق بالثنائية الأولى Lexicologie et lexicogrphie فإن المصطلح الأول lexicologie يشير إلى علم المفردات الذي يهتم بدراسة الألفاظ من حيث اشتقاقها، وأبنيتها، ودلالاتها، وكذلك بالمترادفات والمشتركات اللفظية والتعابير الاصطلاحية والسياقية. وهكذا فعلم المفردات يهيئ المعلومات الوافية عن المواد التي تدخل في المعجم. أما المصطلح الثاني lexicographie فيُخصص لصناعة المعجم التي تشتمل على خمس خطوات رئيسة هي: جمع المعلومات والحقائق، واختيار المداخل، وترتيبها طبقا لنظام معين، وكتابة المواد، ثم نشر النتاج النهائي (القاسمي، 1991: 3).

وبالاطلاع على المصطلحات العربية المستعملة في الميدان المعجمي، نستطيع القول إن مصطلح (المعجمية)- وهناك من يستخدم (المعجميات) - يستعمل لتغطية كلا المجالين. وأما الدراسات المتعلقة بعلم المفردات فتنصب على البحث في معجم اللغة العربية أو متنها ولهذا يمكن أن تسمى هذه الدراسات بـ (علم المعجم). وأما مصطلح (صناعة المعجم) فهو مختص دائما بالشق الثاني من الثنائية المذكورة.

وهكذا يمكن أن نستعمل الشكل التالي:

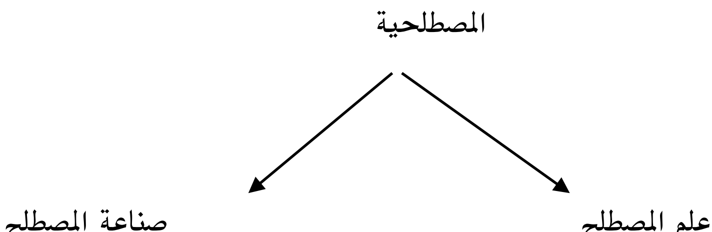
المعجمية



علم المعجم صناعة المعجم

720 ـ المصطلحية، علم المصطلح، صناعة المصطلح

يتعلق الشق الأول من الثنائية الثانيـة، أي Terminologie et terminography بالعلم الذي يبحث في العلاقة بين المفاهيم العلمية والمصـطلحات اللغويـة الـتي تعـبر عنها. ولكن الاستفادة من البحث الذي يضـطلع بـه علمـاء المصـطلح يتطلـب توثيـق المصـطلحات. وللتوثيـق ثلاثـة جوانـب: توثيـق مصـادر المصـطلحات، وتوثيـق المصطلحات، وتوثيق المعلومات عن المؤسسات المصطلحية. ويتم التوثيق باتباع أربـع خطوات هي: تجميع المعلومـات المتعلقـة بالمصـطلحات، وتسـجيلها، ومعالجتهـا، ونشرها (القاسمي، 1985 : 17-35). وهذه الخطوات تذكرنا بالعمليات اللازمة لنشر المعجم التي يطلق عليها مصطلح (صـناعة المعجـم). ولهـذا يمكـن أن نسـتخدم مصطلح (صناعة المصطلح) للدلالة على التوثيق المصطلحي. أما (المصطلحية) فتشمل علم المصطلح وصناعة المصطلح. وهكذا ننتهي إلى الشكل التالي:



800 ـ الخاتمة

ليس هنـاك مـن سـبب يـدعونا إلى القلـق علـى مصـــــير المصـطلحات في اللغـة العربية، فالزمن والاستعمال كفيلان بالإبقاء على المصـطلح الأصـلح، واللغـة العربيـة قادرة على استيعاب المفاهيم الجديدة وتمثلها. وما هذه الدراسة إلا محاولة لاسـتقراء

الاستعمال والشيوع المتعلقين بمصطلحات معجمية مثل: معجم، وقاموس، ومـتن، و رصيد.

المراجع والمصادرالتي أُشير إليها في الدراسة

ـ إبراهيم أنيس، *دلالة الألفاظ* (القاهرة : المكتبة الأنجلو-مصرية، 1976)

ــ أحمـد الشـرقاوي إقبـال، *معجـم المعـاجم* (بـيروت: دار الغـرب الإسـلامي، 1987)

ـ جواد حسني عبد الرحيم سماعنة، "المصطلحية العربية بين القديم والحـديث" أطروحة لنيل دكتوراه الدولة من شعبة اللغة العربية وآدابهـا بكليـة الآداب والعلـوم الإنسانية، الرباط، 1999.

ـ الخليل بن أحمد الفراهيدي، *كتاب العين* (بغداد: دار الرشيد للنشر، 1980) تحقيق مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي.

ـ طه عبد الرحمن، *فقه الفلسفة 2: القول الفلسفي* (الدار البيضاء: المركز الثقـافي العربي، 1999)

ـ عباس الصوري، " في الممارسة المعجمية للمتن اللغوي" في اللسان العربي، العدد 45 (1998) 9-32.

ـ عبد العلي الودغيري، *قضايا المعجم العربي في كتابات ابن الطيب الشرقي* (الرباط: منشورات عكاظ، 1989)

ـ عبد العلي الودغيري، " قضية الفصاحة في القاموس العربي التاريخي" في اللسان العربي، العدد 33 (1989) 119-134.

ـ عبد القادر الفاسي الفهري، " تعريب اللغة وتعريب الثقافة" في المجلة العربية للدراسات اللغوية، عدد أغسطس (1985).

ـ عبد القادر الفاسي الفهري، *المعجم العربي* (الدار البيضاء: توبقال للنشر، 1986)

ـ عبد الله ولد محمد عبد المالك، " قضية التعريف في القواميس العربية الحديثة" بحث لنيل دبلوم الدراسات العليا من شعبة اللغة العربية بكلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط، 1999

ـ عز الدين البوشيخي، "خصائص الصناعة المعجمية الحديثة وأهدافها العلمية والتكنولوجية" في اللسان العربي، العدد 46(1998) 22-27.

ـ علي القاسمي، *علم اللغة وصناعة المعجم* (الرياض: جامعة الرياض، 1991،1975)

ـ علي القاسمي، *مقدمة في علم المصطلح* (بغداد: الموسوعة الصغيرة، 1985، القاهرة، 1989)

- ليلى المسعودي، "ملاحظات حول معجم الدبلوماسية والشؤون الدولية" في اللسان العربي، العدد 46 (1998) 164-177. وعندما عرضت الدكتورة المسعودي، في إحدى الندوات العلمية، رأيها الداعي إلى إطلاق لفظ "معجم" على المعجم الذي لا يشتمل على تعريف أو شرح، ولفظ "قاموس" على المعجم الذي يشتمل على تعريف وشرح، نبّه اللغوي الجزائري الدكتور صالح بلعيد إلى ما قاله الخليفة عمر بن الخطاب لوفد من غير الناطقين بالعربية: " أعجموا عن لسانكم " أي أوضحوا واشرحوا، ما يؤيد ضرورة اشتمال المعجم على التعريف والشرح.

- فريد الأنصاري، " أزمة المصطلح التراثي في الفكر العربي المعاصر" في الفيصل، العدد 280(2000) 23-27.

- مسفر سعيد الثبيتي، *المراجع المعجمية العربية* (بيروت: مكتبة لبنان1989)

- مصطفى غلفان، "المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات: أي مصطلح لأي لسانيات؟" في اللسان العربي، العدد 46 (1998)146-163.

شاعر وقصيدة
قراءة لمعزوفة السيد الأصم

أ.د: أبو العيد دودو

أستاذ بجامعة الجزائر

احتفظ الشاعر بوزيد حرز الله في شعره بملامح طفولته، ومن هنا فشبابه - رغم أن السن لم تتوقف به عند هذا الشباب! - لا يزال طفولة في عنفوانها، ولا تني تترصد طفولة الشعر أو شعر الطفولة، ولعل حصوله قبل مدة على أكثر من جائزة من الجوائز الخاصة بأدب الطفولة يعد في حد ذاته طفولة بكل ما للطفولة من براءة ووداعة وجمال! لقد جعل لإحدى قصائده الحائزة على الجائزة عنوان " عطلة نهاية الأسبوع"، وهو - كما نرى - عنوان عادي لا يوحي بشيء من عالم الطفولة، وليس فيه أية شاعرية، وإن تضمن الفرحة بالتوقف عن العمل والنزهة. ولكن الشاعر استطاع أن يجعل من هذه العطلة عرسا للوفاء والحب والمسرة، شاركت فيه جوقة طبيعية متميزة، فهناك حقل وغدير يقتعدان الجو الخضل، و طيور تشدو للطيور ومع الطيور، ورقص يبلغ حد النشوة، ونسيم يداعب، و زهرة تعطر الأجواء، وصدى صاح يردد الألحان العذبة، وقد تم كل ذلك في جو طفولي حميم. وهذه الطفولة تجعله - وهي كذلك لأنها طفولة الرقة و الشاعرية الأصيلة - يعشق الرؤى والأحلام مهما تباعدت عنه عشق طفل عنيد حتى في براءته الطفولية وشعره، وكل طفل شاعر في مثل هذه الرؤى والأحلام ! ويتولى الشاعر البوح بها حين يضعها - و يصبها في بعض الأحيان صبا - على نحو ما في قصيدة من قصائده ! فما الذى وضعه في هذه القصيدة المختارة يا ترى وماذا تقول لنا؟

في مطلع القصيدة نجد هذا الإهداء:

ـ إلى الشاعر الجزائري أحمد إسماعيل، كان أصم ولكن روحه تهتز لوقع الحجارة.

ـ إلى سيمفونية لم يعزفها بيتهوفن.

إن أول ما يجابه القارئ في قصيدة " معزوفة السيد الأصم " هو هذا لإهداء المزدوج، فهناك شاعر أصم، يهز روحه وقع الحجارة، و هناك موسيقي أصم أيضا، ولعل الذى جمع بينهما ههنا ـ و إن لم يعبر عنه الشاعر صراحة ـ هو النبوغ الفطري في زمن الطفولة أو في فترة لاحقة لها تعويضا عن الصمم. على أن معزوفة الموسيقي ـ كما لا يخفى ـ مغايرة لمعزوفة الشاعر مغايرةَ النغم للكلمة. ولئن كان بيتهوفن لم يعزف معزوفة الحجارة، فمما لا شك فيه أنه عزف سمفونية الصم، عزفها بصفته ممثلا لأمثاله ـ إن كان له أمثال ـ في عالم الموسيقى بعد أن تخلى عنه سمعه، فغاب عنه رنين الكلمات ومقاطع حروفها. و من المعروف عنه أنه عزف إضافة إلى ذلك معزوفة أو سيمفونية البطولة الشهيرة، وليس مهما أن يكون قد غير رأيه بعد ذلك في البطل وحذف اسمه من عنوانها، والرمي بالحجارة بطولة و سيمفونية من نوع آخر. ومن هنا تظل معزوفة السيد الأصم ـ مثل معزوفة البطولة ـ ذات صلة بالصمم والموسيقى في آن واحد، على أنهما ذاتا صلة بالسياسة بالدرجة

الأولى، ولا يندر أن يكون الصمم بين الحين والآخر، خصوصا المتعمد منه، نوعا من السياسة! وغني عن القول أن للإهداء صلة وثيقة ببطل القصيدة إن صح التعبير، فكيف جسمت القصيدة معزوفة السيد الأصم هذه؟

(1)

يعتلي حجرًا ويصيـــح
هو لا يسمعُ الصوتَ لكنه
يستدير إذا ارتطمـــت
روحُه بجريـــــح.
راح يتلو شموسًا وشعرًا وهم.
كان طفلا كـبيرا
ويرفض أن ينفطم.
قالت الريح في آخر اللحـظات
ـ أتدري أحست به ـ أعلنت:
أن من راح يحلم كان أصـم.

ندرك منذ البداية أن الشاعر يؤكد على وجود السيد الأصم ـ وسنعرف في المقطع الثالث أنه الفتى ـ، الذي تحدث عنه في إهدائه، فهو يعتلي حجرا ليصيح، و للصياح عادة علاقة بالصدى والريح. وقد يكون هذا الحجر هو الصخرة العتيقة، صخرة القدس، أو هو حجر السامور، الذى يحاكي صفاء المرآة و حر النار ويجمع بين الانعكاس والحرارة، كما يفهم من أوصافه في الجو التراثي العام للقصيدة

وما تضمنته من أسماء لها دلالتها في أكثر من جانب من جوانبها! إذا كان الموسيقى الأصم يوصل صوت أنغامه عن طريق موسيقاه، ويوصل صوته الطبيعي قصد التفاهم عن طريق كلماته المكتوبة، فإن الشاعر الأصم يوصل صوته عن طريق الصياح. ومن المعروف في هذا المقام أن للصياح من جهة أخرى دورا في تاريخ المقاومة بوطن الشاعر، فقد كان المحارب لا يجد وسيلة لنقل خبر الحرب إلا بقيامه بأمرين: إما بالوقوف فوق الصخور والصياح بأعلى صوته أو برفع شعلة نار متأججة في أعلى قمة من قمم الجبال أو الصخور القائمة هنالك.وميزته أنه لا يسمع الصوت، الذى ينطلق منه، و من ثم فإن مشاعره المسبقة، تغدو ـ لقوتها ـ وسيلته إلى الحس بالروح في الجهة الأخرى من جرحه، وقد لا يخلو الجرح من جهات متعددة. إنه يعتلي الحجر ليرى من جهة، وليبلغ رسالة الحجارة من جهة أخرى، ومن هذه اللحظة يصبح صممه هو الذى يتحكم فيه، فهو يجسم عنده تبليغ أشباهه ونظائره و إيصال صوته المبشر بثورة الحجارة إليهم. و ما من سبب يدعو لاستدارته إلا ليحس أنه قد وقف لأول مرة فوق الصخرة وأنه لا بد لهم أن يسمعوه منذ البداية!

ولهذا فإن لصراخه أو لصياحه طبيعة خاصة، تتمثل في طقوس فريدة، ثلاثية العدد بالنسبة إليه رغم وجود جمع التكسير فيها ضرورة، ولعلها لذلك أبلغ و أعمق دلالة. فالذى يتلوه لا يتعدى الشموس ـ الحرية أو الحريات المختلفة، خصوصا السياسية منها! ـ والشعر والهم، وبينها تلازم كلي دائم، يتم في مجال التصور الجيد للكتابة والقراءة التي تسبقها وتمهد لها مسارب الإبداع. وهذا هو الدخول في فعل التلاوة، التي تعني أو قد تعني حب الشعر، وحمل الهم، وتمجيد الشمس على طريقة أهل سبأ، مع ما في ذلك من اختلاف في الدلالة !

ولا ريب أن الذى لا يحب الشعر، لا يمكن أن يكون شاعرا، فليست هناك ممارسة شعرية لا تقوم على حب الشعر، إلا أنه يعد عند الفتى صمما أيضا، فهو يعيش معه.. متفردا متوحدا به ! ثم إن الشعر ـ في صممه و سمعه على حد سواء ـ لا يكون من جهة أخرى شعرا إلا إذا هو كان يحمل هما سياسيا .. حياة سياسية مهمومة كما تعكسها مرآة الصخرة، التي هي مصدر الانطلاق إلى السمو والرفعة ! فهو بذلك ينطوي في ذاته على الموسيقى مثلما تنطوي هي عليه في تناغم، مهموم هو الآخر!

هذا الأصم طفل.. طفل كبير يرفض أن ينفطم، وكأن الكبر، الذى بلغه يحرمه من شيء ما، يحرمه من رمي الحجارة بعد أن فاته الركب، وهو يفعل ذلك لأنه يحافظ على فتوته من ناحية، ويحافظ على شعريته بصورة دائمة من ناحية أخرى، فالفتوة ملازمة للشعر والتغني برمي الحجارة في جو القصيدة على أقل تقدير. وما من إنسان أصيل إلا يعيش طفولته حين يكتشف موهبته الشعرية، ثم يكتشف الحجارة بكل ما لها من أبعاد تحررية، ولجمال هذا الاكتشاف الطفولي يرفض أن ينفطم عنه، وما أجمل أن يتمرد الشاعر على الفطام حتى يحتفظ بطفولة الحياة والقوة وروح العناد و التحدي والمكابرة! والطفولة تعني ـ من جانب ثان ـ البراءة، وهي براءة مشروعة ما دامت تتخذ الحجارة طريقا إلى الحرية، وهل عرف التاريخ عصرا ما، كان أحوج إلى مثل هذه البراءة من عصرنا؟ و أغرب الغريب في المقابل أن يفقد حتى الإنسان الثقافي ـ إن صح هذا التعبير وانطبق عليه فعلا ! ـ براءة رجولته من المؤامرة ويرفض هو الآخر أن يجعلها.. هي البراءة زينة عصره أمنا وسلاما ! على أن هذا الطفل لا يتمرد على الفطام الشعري فقط، وإنما يتمرد أيضا على الامتناع عن اللعب بالحجارة.. إذا

كانت كلماته هي شعره، فإن حجارته هي مقاومته.. عنوان تمرده وثورته على الفطام، فهذه الحجارة تجسم استمراره الثوري!

والطفولة حلم من جانب آخر، حلم بالعالم الكبير و العالم الصغير و إن تم ذلك على نحو من الغموض. والحلم صمت في معظم الأحيان، وكثيرا ما تكون الأحلام مأساوية على صمتها. لذلك فإن المأساة تتمثل في أن هذا الذى يحلم ليس من السامعين أيضا، و إنما هو أصم، كما سبق القول ـ لكن صممه لا يجعله ينبذ الكلام لعجزه عن سماعه، بل يدفعه إليه، فقد سخِّرت له الريح ، تزرعها كلمات ملتهبة، فتنقل صوته، الذى يحضنها، بعيدا، تنقل أحاديث صممه إلى أبعد مدى، و إن هي لم تدر ما إذا كانت قد أحست به، فالقضية عندها أصبحت مجرد أداء واجب، و توصيل رسالة بشكل آلي. فبماذا كان يحلم هذا الأصم؟ أتراه كان يرمي الحجارة و هو غارق في أحلام يقظته؟

(2)

يا طائرا يتلو	آيا من الحجر
لو شحت الأعمار	أسقيك من عمري
فلتعطني حجرا	أحمي به شعري
إني أرى وطني	يغفو ولا يدري

هنا يحس الشاعر أن دوره قد جاء ليرفع صوته ويناديه، يدعو إليه الفتى طائرا، فالطيور قد ترمي بالحجارة أيضا، وتقتل من يعتدي على المكان

المقدس، والأطفال أشبه بالطيور هنا! يدعوه إليها طائرا يتلو عليه، و ليس يغرد أو يغني له، فالتلاوة هنا أقرب إلى المنادي بصفته شاعرا، ولكن التلاوة عنده لا تتعلق بآيات قرآنية، فالقرآن له مجاله الخاص، و إنما تتعلق بأجواء قصصية قرآنية، لها مثيل من القصص التراثية الأخرى . فالطائر ـ وكأنه الهدهد هنا، لكنه لا يبحث فيما يبدو عن موضع الماء، وإنما يبحث عن الحجارة أو هو يهم بالبحث عنها! ـ يريد أن يتسلح بالحجارة، فالحجارة وسيلة دفاع ومقاومة، وربما كانت تمثل بالنسبة إليه نجاته من ظلم ظالمه ! ولذلك فإن الشاعر يعده بنصيب من عمره إن هو احتاج إليه من أجل مواصلة المقاومة بالحجارة، و المقاومة رهن بالفتوة، وكأنما الأمر يتعلق بضم الرجولة .. البطولة إلى الفتوة ! ويطلب منه أن يمنحه حجرا، ومن العبث أن نتساءل عن هدفه من الحصول على الحجارة.إنه يريد أن يحمي به شعره، فالشعر مجهود فكري يقاوم.. يرمي إلى الريح بكلمات، تشبه كلمات من اعتلى الصخرة، غير أنها ليست من الحجارة، ولذلك فهو في حاجة إلى حمايتها بالحجارة حتى تظل تحديا.. حتى تحتفظ بصبغة المقاومة! إذا تخلى الشعر عن المقاومة، فأية قيمة تكون له في بلد غاف لا يحس بالشعر ولا يتذوقه ! فقدان الإحساس بالشعر، يعني فقدان الإحساس بالجمال، وفقدان الإحساس بالجمال يعني فقدان الرقة، وفقدان الرقة يعني فقدان الإنسانية ! من الواضح أن الشاعر يقول قولا يتضمن بين مقاطع كلماته مأساة.. مأساة وطنه الغافي ! فالأمة التي لا تحس بشعرها القومي، ولا بالشعر الإنساني إنما هي أمة غائبة، مستلبة، ضائعة، فالغفوة خور وضعف وانهيار قد يبلغ حد الغباء، بل يتجاوزه! الأمة التي لا تعرف شعرها ولا

تحس به، لا تحس بالفن، والفن أصـالة ورقـي وتقـدم وهويـة، تمثـل أرفـع نمـاذج التخلف إن كان للتخلف تميز و رفعة!

(3)

هو لم يسمع الـــريحَ
لم تفهم الريح كيف ارتمى
عاليا وارتســـم
واستحال فتى قمقما
كان أوصى سليمان أطفاله
أن يعدوا وثاقــه
من حجر وقـبور ودم.
عفوكم قصتي لم تتـم:
فأنا من وديعٍ ومن غـيره
إذ يروني هنا عاريا، صامتا
أستحي من ســـؤال
يعيب الأب المحتشـــم.
فأهم ...وأخرسني
ما أقول له ولهـم.

هذا الفتى .. الطائر، الذى يهبه الشاعر عمره.. لم يسمع ما قالته الريح، و لعله لا يهمه أن يعرف ما قالته، فهي لا تخدعه ولا يمكن أن تخدعه في حمل صوته ونقله بصورة أمينة، فهي لا تنقل إلا ما يرمى به إليها، و إذا لم تكن هي قد فهمته، فإن الذى يهمها بدورها أنها نقلت ما صدر عنه صوتا وصدى. وهذه الطمأنينة من الجهتين جعلته يرتمي عاليا ويصير قمقما، ويبدو هنا وكأن الشاعر يُحِل هنا المحتوى محل الشكل، فالعفريت هو الذى كان في القمقم قبل أن يكتشف الحجارة.. مع أن سليمان كان قد طلب من أطفاله أن يعدوا له وثاقا من حجر وقبور ـ وقد تكون قدورا ليصلي لا قبورا ليدفن فيها مثلما ورد ذلك في قصة سليمان ! ـ ودم يغرق فيه العدو المكابر، فسليمان لا يسمح بوجود قماقم في مملكته، ويحرص كل الحرص على أن يرسلها إلى أعماق البحار، وليس ذلك ما يفعله الشاعر بقمقمه المارد، الذى يرمي بحجارة لها قوة الجلاميد على صغرها . و هنا يراوح الشاعر بين حديثه عن فتاه وحديثه عن نفسه، ومن ثم يعلن أن قصته لم تنته كما لم تتم في البداية قصة صخر الجني، التي رواها للصياد بعد أن فتح له القمقم و استحال دخانا ثم ماردا. فهو يرى نفسه عاريا وصامتا ـ ولعل صمته من صمت البحر كما سيأتي ـ من شدة خجله، ومصدر خجله هذا أن الشاعر فيه ـ وهو ممثل للرجل و للأبوة في وقت واحد ـ لا ينتمي إلى فتوة الحجارة، مما يجعل لها .. للفتوة الحق في إدانته، فتوجه إليه سؤالا عن عدم مشاركته في رمي الحجارة، وربما عن عدم اتخاذها سلاحا له قبل ذلك عندما أصبح الوطن سليبا ! ومن هنا لا يجد، حين يهم بالجواب، ما يقوله لفتاه، وقد يكون طفله، و لا لغير من الأطفال الذين رفعوا الحجارة وجعلوها مطرا. لقد انعكست الآية هنا، فأصبحت الفتوة هي التي تحمي

الحمى .. حمى الأبوة وتقدم جرحها وموتها فداء لها. هذا وقد يعني القمقم أيضا - بناء على مخاطبته له في مقطع لا حق - قارورة العطر، الذى ينتشر بسرعة سرعة انتشار الرمي بالحجارة بين أطفال.. الفتوة!

(4)

يا موجة فـرت	من صمت ذا البحر
هذي يدي مدت	استوطني فكــري
لو شحت الأعمار	أسقيك من عمـري
فلتغرقي ريحــا	يا أنت يا حــبري

ويستمر معنا هنا صوت الشاعر أيضا، فحين يفقد أمله أو يشعر بعجزه، ومناداة الغير تعبر دائما عن عجز ما، عن الحاجة إلى مساعدة ما، فيستنجد بالموجة التي فرت من صمت البحر، وقد ترمز الموجة هنا إلى صخر الجني، الذى تغيب في إحدى الجزر، ورفض أن يستجيب لأمر سيده ، ففي وسعه أن يرى هذه الموجة، التي ثارت على البحر، و هو هنا - فيما يبدو - رمز إلى صمته الذليل على امتداد رقعته واتساع مداه ، هو صمت بلاد أو أمة وركونها إلى الضيم، ويمد إليها .. إلى هذه الموجة يده، و مد اليد قد يعبر في مثل هذا الموقف عن رغبة عاتية، ويشكل الغضب على وجه من الوجوه جانبا منها ويطلب منها أن تحتل منه الفكر، وتغرق منه الروح، فهو يرى فيها حبره، يرى فيها هاديه ومرشده إلى الثورة، أو هو يراها مداده

الذى يكتب به، والكلمة في الحالتين كلتيهما رمز ودعوة ـ عن طريق الصوت أو عن طريق الكتابة ـ إلى التمرد و الثورة ورفع الحجارة في وجه الغاصب المستبد الزنيم !

(5)

فجأة صار ذاك الفتى
نخلة حجرًا وحريق
سلما حين سدوا الطريق.
وقتها كانت الريـح
تنسج آخر فصــل
تدين به حبه، نبضـه
عجبا كيف ترفـض
هذي الرياض الرحـــيق
عجبا وهناك استشاط الفريق
اجتماعا وبوقا وعم النقـيق.

وهذا يجعل الفتى يتحول إلى نخلة، إلى قامة شامخة، إلى حجر جامد، كان هـو نفسه يصعد فوقـه ليصـيح وينشـر رسـالته، وهـذا بعـد أن غرقـت روحـه في الموجـة الثائرة، بعد أن احترق في عنفها. على أنه صار رغم ذلـك سـلما لغـيره حـين انسـد

الطريق في وجه المقاومة، أضحى سلما للصعود، لمن يريد أن يصعد، والصعود من الصخرة إلى السماء يتم على سلم من ذهب لا من حجارة. وهذا يعني توقفه عن المقاومة، وهو ما جعل الريح نفسها - ويبدو أنها ريح مختلفة، ريح معاكسة، مناوئة، متآمرة، جاءت بعد أن توقفت الريح المسخرة - تتحول إلى عدو له لتدين حبه، لتدين نبض قلبه، لتدين توقفه عن المقاومة بالحجارة ! ويعجب الشاعر - الذى يتبادل المواقف مع السيد الأصم في كل مرة تمتد فيها قامته ! - كيف ترفض الرياض الرحيق، وهو الطريق إلى الحرية والخلاص من قبضة العدو الفولاذية؟ ألا يمكن أن تكون هذه هي الرياض الممتدة من الخليج إلى المحيط؟ وهل هي تخشى الرحيق كما خشيت قرية زهران الحياة ؟ أليست هي من نوع تلك الرياض، التي تحتضن نبات الخرنوب، الذى يخرب كل موضع ينبت فيه و يقضي على النباتات الأخرى لينفرد بالحياة، على حد ما ورد في قصة سليمان، وفي ذلك قضاء على مصالحها الخاصة ومسراتها الدائمة ! ويعجب الشاعر زيادة على ذلك كيف يدعو الفريق من أصحابه، أو من أهله وذويه - وما هم من الفتيان فيما يبدو على أية حال ! - إلى عقد اجتماع لمناقشة قضية ما، وما لهم في الواقع من قضية غير قضاياهم الفردية، يتحولون فيه جميعا إلى بوق، والبوق - كالريح رغم اختلاف المهمة - متعدد الاتجاهات، يصوت لغيره دائما، يصدر عنه نقيق نتيجة تحول جمعهم مرة أخرى إلى ضفادع تثب من فوق الحجارة لتتخلص من الخوف الذى يطاردها. وإذا كان النقيق قد عم الرياض، فمعنى ذلك أن للبوق المرتبط بالاجتماعات تاريخا عريقا في هذه الرياض كلها !

(6)

يا عطري الظامـي للرفض للكفـر
يكفيك ما صنعت يمناك من صخـر
لو شحت الأعمار أسقيك من عمري
زر روضنا باللـه قد حن للعطـر

ويخاطب الشاعر في المقطع السادس عطره الظامئ، وقد يكون من نوع عطر بلقيس العجيب، الذى شمه سليمان من ريش الهدهد، ويبـدو أن العطـر هنـا كـــناية عـن فتاه، عن امتداده في الزمن، عن خلوده في تاريخ المقاومة، وكل فتى يرفـع الحجـارة إنما هو فتاه العربي، وهذا الفتى يظمأ إلى الرفض والكفـر، الـرفض لــكـــل مـا هـو قائم، والكفر بما هو قائم، لأنه من صنع يده هو وليس من صـنع غـيره. فهـو الـذى صنع أيضا تماثيل و أصناما وزعامات صخرية ، وتعلق بها، وتقرب إليها بنوع مـن .. التقديس ! ولذلك يعرض عليه أن يمده بما يحتاج إليه من عمره إن لم يكن له ما يكفيه منه لمقاومة هذه الأصنام التي صنعها، كما يطلب منه أن يزور روضه .. روض الشاعر ليزوده بالعطر، فالشاعر لا يزال يراه على عهده القـديم، عهـد فتوتـه، فقـد أصبح هذا الروض في حاجـة إلى الـتخلص مـن العفونـة، الـتي طغـت علـى وطنـه و أبعدت العطر عن زواياه وربوعه!

(7)

وارتقى سدرة المنتهى.. واشتهى
لحظة للوصال.
ظلت القدس ترنو له
أن تـــعال.

فاستوى حجرًا وبكي

وكفى المؤمنين " الرجال "

شر ما في القتال.

ووصل الفتى الأصم .. فتى الحجارة إلى سدرة المنتهى، و تخلى عن المقاومة بعد أن أدى ما عليه، تخلى عنها مرغما و لا شك، فوراء ذلك دائما تحليل أو مؤامرة أو خديعة، و تنازل عن القدس، رغم أنها ظلت تومئ إليه أن تعال، فكان أن تمت عملية الإجهاض كما أريد لها أن تكون. و من ثم أراد العودة إلى وصل ما انقطع، لكنه لم يجد من يصله هناك ، فبقي صخرا، بقي الصخرة، التي ظلت على ما هي عليه، لأن الاستجابة لثورة الحجارة لم تتم كما كان ينبغي لها أن تتم، ولم يعد له أن يصيح من فوقها. لم يبق له حينئذ إلا أن يستوي حجرا، أن يعود إلى طبيعته الأولى الهادئة العاجزة المسالمة، ويبكي كما بكى داود، لكنه يبكي وحده، فلا الأشجار ولا الطيور و لا الرمال تبكي معه، لأن الرجال لم يعودوا " رجالا "، ولا حتى أشباه الرجال، فلم تعد لهم من وظيفة جديدة يؤدونها ، لكنهم عرفوا كيف يحافظون على وظيفتهم السابقة، وهي أن يكفوا - وقد أصبحت الريح وقوى أخرى، كما يفهم من الآية الكريمة - المؤمنين شر ما في القتال، وشر ما في القتال الهزيمة والرضوخ والخنوع والموت، الذى تركوه لأطفال الحجارة منذ أن أصبحت الحياة عندهم أعز ما في الوجود ..فما قدسهم سوى حب الثروة والحياة، حب نعيم الدنيا!

(8)

عرج إلى روحـي وابحث عن السـر
تلق الذى أهـوى في طفلي الغــر
إن الفتى يــدري ما غاب عن بحري
لو شحت الأعمار أسقيه من عمري

وفي المقطع الأخير، الذي تتم به الدائرة الشعرية أو تتم فيه القفلة، يطلب الشاعر من الأصم أو من الفتى المقاتل بالحجارة، أن يعرج ـ و قد ارتقى حلمـا في أعماقـه ـ علـى روحـه ليبحـث عـن سـر ارتباطـه بـالفتوة، وبالطفولـة، وبالمقاومة،بأطـفــال الحجارة، الذين جسدوا كل ذلك . و عندئذ سيجد أن ما يهواه في طفله الصغير، في فتاه هو أنه يدرك ما لم ينتبه إليه والده أو هو لم يقدر عليـه، أنـه يـدري مـا غـاب عنه، وهو القيام بثورة الحجارة، التي كانـت غائبـة عـن بحـره، عـن وطنـه و عـن شعبه، فبفضل الحجارة أصبحت الطفولة أدرى من الرجولة بقيمة الـوطن، بقداسـة الوطن، وبضرورة الدفاع عنه والتضحية في سبيله بحياتها الفتية، و أقدر علـى رمـي الحجارة بسواعدها القوية! وهذا ما يجعله يحب طفلـه أكثـر، وهـذا هـواه الصـادق لطفله الصغير.. فتى الحجارة وهو الذى يسقيه من عمـره إن هـو احتـاج إلى فسـحة أخرى من العمر، فهذا كل ما يستطيعه و قد فاته ركب الفتوة. و يبدو من خلال هذا الحب الصادق أن الأطفال كلهم يتجمعون هنا في فتاه، وهو الفتى الذى يـأتي نبيـا، أي فدائيا كما يقول محمود درويش. وهكذا اسـتطاع الشـاعر بوزيـد حـرز الله الـربط بكثير من البراعة و الشاعرية والإيحاء بين القصص القرآني و القصـص القـديم وبـين قصـة ثـورة الحجـارة كمـا صـنعتها الفتـوة في انــتـــفاضة فلســـطين و انتفاضـة الجزائر، أرادهما الشاعر على أن تكونا عملة ذات وجه واحد على أبعد تقدير. و قد

قرأت القصيدة هاهنا ـ على عادتي، وقد تكون عادة سيئة! ـ قراءة أقرب إلى العفوية منها إلى الدراسة العميقة، غير أن المهم مع ذلك هو أن أكون قد أدركت بعض ما عبرت عنه من ثورة صارخة !

تعليم اللغة العربية أيام الاحتلال

الأستاذ: علي تابليت
قسم الترجمة، جامعة الجزائر

تمهيد:

كان التعليم وما يزال،الأساس الحقيقي لكل ثقافة، ولأي تقدم في المجتمع الإنساني. وقد تحدثت المصادر عن انتشار التعليم بالجزائر خلال العهد العثماني انتشارا طيبا حتى غطى المدينة والقرية والجبل والصحراء. وكان المورد الأساسي للتعليم هو الأوقاف ومؤسساته من كتاتيب ومساجد ومدارس وزوايا. لكن هل نستطيع القول أن الدولة الجزائرية في العهد العثماني، اهتمت بالتعليم حقا ؟. الجواب هو لا. ذلك أنه لم يكن آنذاك منصب خاص بشؤون التعليم. لقد كانت هموم الدولة آنذاك منحصرة في المحافظة على الاستقرار السياسي والدفاع عن الحدود وجمع الضرائب لبيت المال، ولم تكن هذه المداخيل وغيرها تستعمل في نشر التعليم وترقيته وتنمية الثقافة، ولكن في أجور الجنود كثيري القلاقل والثورات وفي المعدات البحرية، وفي توزيع الهدايا والعطايا على السلطان العثماني وموظفي دولته من جهة ومحظوظي الأوجاق في الجزائر من جهة أخرى.

إذن، لم يكن للسلطة العثمانية في الجزائر سياسة للتعليم، بل كان التعليم خاصا يقوم على جهود الأفراد والمؤسسات الخيرية. ولم تكن مهنة التعليم من المهن المرغوب فيها أو المربحة خلال العهد العثماني. فقد كانت مهنة لا تجلب إلى صاحبها إلا الفقر، وهي حالة لم تتغير حتى في عصرنا هذا (2000). ذلك أن كثيرا من حاملي الشهادات العليا قد اتخذوا من التجارة حرفة لهم بدل التعليم.

1- وضع التعليم قبل سنة 1830:

كان تنظيمه في ذلك العهد على النحو التالي:

لقد كان التعليم في المستوى الابتدائي يشمل القراءة والكتابة وحفظ القرآن الكريم، وكانت الدروس تقدم في مدارس صغيرة أو مسايد لا تتوفر فيها المتطلبات الصحية في غالب الأحيان لتلامذة من أعمار مختلفة. وكانت بعض هذه المدارس ولاسيما في الزوايا تلقن قواعد اللغة (النحو) وتفسير القرآن أيضا، وكان التعليم في المستوى الثانوي مخصصا لطلبة ينتمون في الغالب إلى أسر معروفة بالثقافة أو احتراف الدين، وكان برنامج هذا التعليم يتضمن الشريعة والفقه وأصول الدين والحديث ونادرا ما يتضمن مبادئ في الحساب والفلك والجغرافيا والتاريخ، وكانت الدروس تلقى عموما في المسجد أو في مدارس أشهرها مدارس مازونة (دائرة عين كرمان) وسيدي بومدين في تلمسان، وسيدي الكتاني في قسنطينة.

كان التعليم مجانا، ومؤسساته تابعة للقطاع الخاص، ولم تكن الدولة تساهم في إدارتها قط. وكانت نفقات هذه المؤسسات تتأتى من عائدات الأوقاف والهبات أو التبرعات، وكان تلامذة الزوايا داخليين بينما كان تلامذة المساجد والمدارس خارجيين. ومن هؤلاء من كان يأوي لدى أعيان البلد، ومنهم من كانت تأويهم الفنادق.

وكانت هذه الدراسة تتوج بشهادات. وكان بعض التلامذة يستكملون معارفهم في الجامعات الإسلامية، جامعة الأزهر في القاهرة، والزيتونة في تونس، والقرويين في فاس. كان التعليم موضوعا تحت الرعاية الدينية، وقد أشاد القرآن الكريم في كثير من صوره بالعلماء وكرمهم ومجدهم، وشجع التعلم لنشر المعرفة بالحقائق الدينية.

وهكذا فإن تعلم القراءة بالنسبة إلى المسلمين جميعا إنما يعني تعلم قراءة القرآن وفك رموزه. وتعلم الكتابة يعني محاكاة حروف الكتاب المنزل. فالقرآن هو أساس التعليم الابتدائي. كما أنه يغدو في وقت لاحق النص المعتمد في الدراسة أثناء مرحلة التعليم الثانوي، وموضوع الدراسات العليا وغايتها. وكان المسجد هو المكان الملائم لاجتماع المسلمين، وكان مسجد الرسول (ص) أول مكان اتخذ لنشر العلم وتعليم المسلمين أصول الكتابة والقراءة. وكان التعليم في مرحلة النبوة، يقوم على أساس تعلم القرآن وحفظ آياته وفهم معانيه.

ويعتبر المسجد المعهد الأول لنشر العلم ومكان التعليم في العالم الإسلامي، وأصبحت المساجد في عهد الرسول (ص) والخلفاء الراشدين مراكز تهذيبية وتعليمية.

ولم يبق المسجد مقتصرا على الوعظ والإرشاد وتعليم المواضيع الدينية البحتة، بل أخذت المواضيع العلمية التي تعرف المسلمون عليها نتيجة الفتوحات طريقها إلى المسجد وصارت تدرس إلى جانب العلوم الدينية.

وفي المساجد الإسلامية تعلم ونبغ الكثير من اللغويين والمفكرين والفقهاء والمحدثين والمؤرخين. ومن المساجد التي اشتهرت بحلقاتها العلمية وأدت رسالتها التعليمية على أحسن وجه: المسجد النبوي الشريف والحرم المكي ومسجد البصرة ومسجد الكوفة، ومسجد الفسطاط، ومسجد القيروان والمسجد الأموي بدمشق. والمسجد الأقصى ومسجد الزيتونة وجامع المنصور ببغداد وجامع قرطبة وجامع إبن طولون والأزهر بالقاهرة. وفي أواخر الرابع الهجري بدأت المدارس الإسلامية في الظهور وبخاصة في منطقة نيسابور، ثم انتشرت المدارس في العراق وسورية ومصر وسائر بلاد الإسلام. وكانت أول مدرسة ، هي المدرسة النظامية في بغداد سنة 459

هـ. والتي يسميها المؤرخون بأم المدارس قام بتأسيسها وانشائها الوزير السلجوقي نظام الملك. ثم أمر بإنشاء عدد من المدارس تحمل إسم النظامية في بغداد والموصل والبصرة وهراة ونيسابور، ولعل أشهر المدارس التي جاءت فيما بعد المدرسة المستنصرية ببغداد التي أسسها الخليفة العباسي المستنصر بالله سنة 630 هـ.

وهناك قاعدة عامة في جميع البلدان الإسلامية تكاد تكون قاعدة مطلقة وهي وجود مدرسة للتعلم إلى جوار كل مسجد. غير أنه لم يكن ثمة أية ميزانية أو إعانة مالية خاصة ترصدها الدولة لإقامة الشعائر الدينية أو للتعليم العام في ذلك العهد الذي نتحدث عنه.

فقد كانت المصليات والمساجد يقوم بتأسيسها رجال أتقياء أو موظفون سامون يحبسون أملاكا لكي تخصص مداخيلها وعائداتها لصيانة المباني ولدفع أجور رجال الدين. وأن المرء ليجد دائما من توابع المسجد محلا يخصص للتعليم وكان القائمون على إدارة عائدات المساجد هم المكلفين بصيانة هذا المحل وفرشه أو تأثيثه. ويعمد السكان في حالة عدم وجود مسجد في الجوار إلى الاكتتاب والتبرع لتأجير قاعة تتخذ مدرسة، وشراء ما يلزمها من الإمدادات التي كانت بسيطة للغاية.

وكانت الأوقاف في الجزائر، المصدر الوحيد لرعاية الخدمات الثقافية والدينية بأغلب البوادي والحواضر الجزائرية التي كانت تزخر بالمساجد والمدارس، فمدينة الجزائر، مثلا، كانت تحوي (106) مسجد، أهمها الجامع الأعظم، الذي يقوم بخدمته 14 مدرسا و 18 مؤذنا و 8 حرابين و 13 قيما ...أما مدينة قسنطينة فكان عدد أماكن العبادة والتعليم فيها ينيف عن (100)، منها 35 مسجدا و(169) زاوية و(7) مدارس رئيسية فيها (600) تلميذ منهم (150) من الأرياف

وكلهم يتقاضون منحة سنوية من وكيل الأوقاف تقدر ب 36 ف. للطالب مع إعانة نصف سنوية تتألف من كمية من الزيت والشموع والبخور والسجاجيد.

والجدير بالذكر أن فائض مردود الأوقاف كان كثيرا ما يشتغل في إنشاء أماكن جديدة للعبادة والتعليم..وهذا ما ساعد على انتشار التعليم والمعرفة في أوساط السكان حتى أن أحد الكتاب الفرنسيين وهو Raynand الذي تعرف على الجزائر إثر فترة الاحتلال، كتب ما يلي: كان يوجد بمدينة الجزائر عدد كبير من المدارس التي تتميز بانتهاج طرق تعليمية تشابه كثيرا نظم التعليم بفرنسا..ولا أظن أني مبالغ حين أؤكد أن التعليم الابتدائي كان أكثر انتشارا في الجزائر منه في فرنسا."

وهذه شهادة اعتراف أخرى، حول التعليم دائما، في تقرير برلماني فرنسي يرثي فيه الكاتب الفرنسي المشهور Alexis de Tocqueville وضعية التعليم بعد الاحتلال ، أقدمها من الفرنسية إلى الأنجليزية : "Everywhere we have put our hands on these revenues...we have ruined charitable institutions ;dropped the schools , and dispersed the Seminaries. Around us lights have been extinguished, and the recruitment of men of religion and men of law was ceased. In other words we have rendered Muslim Society much more miserable, disorgnized, ignorant, and barbaric than it was before knowing us. »

التعليم الابتدائي:

كانت المدرسة الابتدائية تدعى "المسيد" أو المكتب، والمعلم يدعى "المؤدب" وغالبا ما كان يجمع بين وظيفته هذه ووظيفة إمام أو مؤذن للصلاة. أو "طالب" يقرأ القرآن. وفي المسجد الذي يلحق به المكتب "المدرسة" يخصص راتب أو مكافآت عينية للطالب عن وظائفه الدينية ولكنه لا يتلقى شيئا عن وظيفته التعليمية. غير أن أولياء التلاميذ كانوا يكافئونه كل حسب ثروته. بما يتراوح بين 15 و60 فرنكا في السنة،

وكان المؤدب يتلقى، فضلا عن أجره الشهري أو السنوي، هدايا من أوليـاء التلاميـذ خلال المواسم والأعياد تسمى "النفقة" وكذلك كلما انتقل التلميذ في تعلمه القرآن من حزب إلى حزب جديد. وكانت هذه الهدايا مقومة فيما سبق أن ذكرناه من أرقام.

وكان كل دوار في المداشر لا توجد زاوية مـن الزوايـا أو مصـلى مـن المصـليات في جواره يتخذ له خيمة تدعى "السريعة" يتـبرع بهـا شـيخ الـدوار أو كـبير القـوم أو يشترك في اقتنائها سكان الدوار البـارزون، وتسـتعمل قاعـة للـتعلم. وكانـت مكافـأة المؤدب فيها شبيهة بالمكافأة المعمول بها في المدن، بيد أن المـؤدب في الباديـة يتلقـى مقابل عمله هدايا عينية وقليلا من النقود.

أما بالنسبة إلى أكثر العائلات ثراء، فإن إمام المسجد أو المؤدب فيه كـان يختـار من بين المتقدمين سنا، ويسمح له بدخول البيوت والنفاذ إلى الحريم لـتلقين أبنائهـا وحتى بناتها في بعض الأحيان. ولم تكن ثمة قاعـدة مقـررة لمراقبـة عمـل المـؤدب أو طريقة تسييره المدرسة، وإذا كان سـلوكه محـل شـكاوي أو شـبهات خطـيرة، فـإن سكان الحي يشكون أمره إلى القاضي ويتسببون في تبديله. أما إذا كـان السـكان هـم المؤسسين للمكتب بالذات، فإن استبدال المؤدب يتم حسب رغبة أغلبيتهم.

كان التعليم الابتدائي أكثر انتشارا في الجزائر، وهذا بـاعتراف الفرنسـيين وذلـك حسب علاقاتهم مع أهالي المقاطعات الثلاث (الجزائر ووهران وقسنطينة). وقد ثبت أن الذين يحسنون القراءة والكتابة كان مساويا على الأقل لما دلت عليه الإحصائيات العمالية "الولائية" بالنسبة إلى الأرياف الفرنسية.

وكان التعليم الابتدائي المكفول للجزائريين فيما بـين 6 و10 سـنوات يتمثـل في تعليمهم قراءة القرآن وحفظه دون الاهتمام والعناية بشرحه وفهمـه، ومـن العـادة أن

يختم التلاميذ القرآن ثلاث مرات أثناء ملازمتهم المكتب "المدرسة" كما أنهم يتعلمون الكتابة في الوقت ذاته. إذ كان المؤدب يملي لهم جميع سور القرآن تباعا فيكتبونها على ألواح مبيضة، ويقدم التلاميذ هدايا رمزية لمؤدبهم كلما تدرجوا في حفظ أجزاء من القرآن، وكان صغار الأطفال يتعلمون مبادئ الإسلام، وكيفية إقامة الصلاة، والطقوس الخارجية للعبادة، ثم التعاليم الدينية في الأخير.

كان جميع الأطفال يتوجهون إلى المدارس فيما بين السادسة والعاشرة من عمرهم دون تمييز طبقي، ولم يكن يتلقى أكثرهم فقرا سوى مبادئ التعليم الديني الضرورية لأنهم أحرص ما يكونون على تعلم مهنة من المهن تساعدهم على كسب الرزق أو احتراف رعي المواشي، أما أطفال الأسر الموسرة فإنهم يستمرون في الاختلاف إلى المدرسة مدة أطول ويواصلون تعلم القراءة والكتابة وحفظ القرآن كله.

التعليم الثانوي:

يكفل التعليم الثانوي في مدارس مخصصة للتعليم، والأستاذ يدعى المدرس "الواسع المعرفة والاطلاع" وتكاد المدرسة شأنها شأن المكتب في التعليم الابتدائي، تكون تابعة على الدوام لمسجد من المساجد في المدن، ولزاوية من الزوايا في المداشر والأرياف، وكان الإنفاق على هذه المدارس يتم مما تدره الأملاك المحبوسة أو الموقوفة لوجه الله. غير أن المدارس في هذا الطور من التعليم كانت تنشأ أحيانا مستقلة عن المساجد، وينفق عليها حينئذ بصورة مباشرة لكن وفق النهج المعتاد، على نحو ما رأيناه في مدارس أو مكاتب التعليم الابتدائي. كان التعليم في المدارس الثانوية مجانا، ولم يكن التلاميذ مطالبين بدفع أي شيء لأستاذهم. وكان التلاميذ الذين استوفوا دراسة متون النحو الستة مشهودا لهم بالطالبية، وأهلا لأن يصبحوا من قراء القرآن

في المساجد، ومن الكتبة، "خواجة" وموظفين عموميين، أو مؤدبين في المدارس الابتدائية.

كان مرتب المدرس يتراوح بين 30 و200 فرنك في السنة، وكان هذا المرتب يدفع له من عائدات أوقاف المسجد، ويتلقى المدرس، فضلا عن ذلك، أوقية من الزيت كل يوم للاستصباح به أثناء تحضيره دروس الغداة كما يتلقى الكمية اللازمة من الماء لوضوئه، والحصائر كفراش للمدرسة، وغالبا ما كان الزعيم السياسي في المدينة يقدم لجميع المدرسين ملابس من الجوخ بمناسبة عيد الأضحى، وكان أستاذ المدرسة الثانوية، يجمع، شأنه شأن مؤدبي المكاتب الابتدائية، بين وظيفته كمدرس وبعض وظائف رجال الدين في المسجد ويستكمل بذلك ما يجده من نقص وعدم كفاية في الأجر المخصص له.

الزاوية:

كان من العادة في الزوايا أن يتولى أحد أفراد عائلة شيخ الزاوية الذي شيدت الزاوية تخليدا لاسمه مهمة التدريس. وكانت هذه الأسر أشد ما تكون حرصا على عدم التخلي عن هذه المدارس المؤسسة إلى جوار ضريح أسلافها استبقاء لنفوذها في البلاد. كما كانت هذه المدارس موردا لثرائها، لأن رواد الزاوية أو أتباعها الروحيين كانوا في فترات معينة من السنة يقدمون الهدايا والأموال للزاوية قصد انفاقها على الطلبة الدارسين فيها.

وكان الزعيم السياسي في الإقليم غالبا ما يخصص عائدات بعض المداشر لهذه الزوايا، كما كان سكانها المعفون من كل ضريبة أخرى أتباعا وحرفاء لأرباب

الزاوية، ويحدث أحيانا أن يتحول هذا النوع من المعاهد الذي يفلت من كـل رقابـة ومن كل تعليم خاص للأخلاق وآداب السلوك، إلى أوكار للرذيلة وملاجئ للصوص.

الدراسات العليا:

كان العلماء يدرسون الفقه وأصول الدين والحديث، وأحيانا علم الفلك والحساب والجبر في أهم مساجد الحواضر الكبرى أو في أشهر الزوايا زيادة على الدروس العادية لتكوين الطلبة والمؤدبين. وكان الأساتذة في المدن يتلقون أجورهم من عائدات المساجد، وفي الزوايا من تبرعات وهبات أتقياء الناس، وإذا ما برز شخص في تحصيل العلوم التي تتكون منها الدراسات العليا أطلق عليه لقب عالم وصار أهلا لأن يتقلد منصب قاض أو مفت أو مدرس، كما يمكنه أن يتولى وظائف نائب أو عادل، أو وكيل مسجد...الخ. وتوجد في بعض هذه المعاهد العليا خلايا لإسكان الطلبة الدارسين فيها الذين كانوا يخضعون لنظام انضباط دقيق، ويتلقون فيها طعامهم وبعض الإعانات العينية. وغالبا ما كانت الأسر الغنية تلزم نفسها بالإنفاق على طالب أو عدد من الطلبة في المعاهد العليا كعمل صالح يتقربون به إلى الله. وكانت تسلم للطلبة في هذه المدارس على العموم شهادات ذات نوعين: بعضها يخول حق التعليم في الثانوي ويطلق على صاحب هذا النوع من الشهادة لقب "طالب" والبعض الآخر للدراسات العليا يندرج حاملها في مصاف العلماء، وكانت أشهر هذه المدارس موجودة في بايلك قسنطينة وفي المدينة ذاتها، مدرسة جامع سيدي الأخضر، وهناك مدرسة سيدي عقبة، ومدرسة سيدي بن علي الشريف في وادي الساحل...الخ. وفي بايلك الجزائر، مدرسة القليعة، ومدرسة مليانة، ومدرسة إبن محي الدين في بني

سليمان. وفي بايلك وهران، مدرسة سيدي العريبي، ومدرسة أسرة الأمير عبد القادر ومدرسة تلمسان.

والخلاصة أن جميع الأطفال كانوا يتلقون التعليم الابتدائي في مؤسسات متعددة للغاية، ويتابع الدراسة الثانوية في كل بايلك نحو ألفين أو ثلاثة آلاف تلميذ. كما أن 600 أو800 طالب على الأكثر كانوا يتابعون الدراسات العليا في كل ولاية، ويصلون إلى درجة التضلع في علوم الشريعة وأصول الدين.

تطور التعليم بعد سنة 1830:

توقف كثير من المدارس الابتدائية والثانوية عن العمل طوال فترة المقاومة للاحتلال الفرنسي للجزائر. وقد وجهت فرنسا همومها بادئ ذي بدء إلى تكوين الإطارات اللازمة لتعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي فأنشأت لذلك ثلاث مدارس رسمية سنة 1850، لغرض استعماري بحت، في المدية وقسنطينة، ثم حولت مدرسة المدية إلى البليدة فمدينة الجزائر قبل أن ينتهي أمرها إلى إبن عكنون، ثم مدرسة تلمسان.

وكان الدور المنوط بهذه المدارس هو تكوين إطارات لتعليم اللغة العربية "المدرسين وللقضاء الإسلامي القضاة والباش عدول، والعدول" كما يتمثل دورها بالتبعية في تكوين رجال الدين "الإفتاء والإمامة".

أنشئ سلك المدرسين سنة 1851، ولما كان هؤلاء المدرسون من بين أعوان رجال الدين فإنهم مكلفون بالتعليم العالي في مساجد الدرجة الأولى حيث يقدمون كذلك دروسا تحضيرية لمسابقة الدخول إلى المدارس وقد صار من الواجب على هؤلاء المدرسين الذين يعينهم الوالي العام ويقوم بتفتيشهم مديرو المدارس أن يكونوا ابتداء

من سنة 1895 حاملي شهادات الدراسات العليا من هذه المؤسسات. أما المواد التي كانوا يدرسونها في المساجد فهي اللغة العربية وآدابها "مادة إلزامية" وأصول الدين، والفقه، والقانون المدني "مادة اختيارية".

وابتداء من سنة 1898، صار تعليم اللغة العربية في المدارس الابتدائية التي يؤمها الأهالي إجباريا. وتم تدريس اللغة الدارجة بواقع ساعتين ونصف الساعة في الأسبوع في الأقسام التحضيرية والابتدائية والمتوسطة، واللغة العربية الفصحى بواقع ساعة واحدة في اليوم في المدارس التي تحضر لمسابقة الدخول إلى المدارس أو الالتحاق بها. وكان المترشحون لامتهان التعليم يتلقون التكوين المناسب لذلك في مدرسة بوزريعة لتكوين المعلمين. غير أن وضع هذا الإجراء موضع التطبيق اصطدم دائما بعائق الافتقار إلى المعلمين. ولم يحدث أن طبق في ميدان الواقع على الإطلاق.

وفي سنة 1938، سمح للمدرسين بتعويض هؤلاء المعلمين في تدريس اللغة العربية، وفي سنة 1949، ساهم دمج التعليمين "أ" و"ب" التعليمين السابقين (الأوربي) و(الإسلامي) في توحيد برنامج التعليم في كافة المدارس الابتدائية. وكلف المدرسون مؤقتا بتقديم بعض الدروس الاختيارية في العربية الدارجة، في المراكز الحضرية الهامة. وأخيرا كلف المدرسون المزودون بقانون أساسي في سنة 1951، بتدريس اللغة العربية في المدارس الابتدائية وفي التكميليات، وكان هذا الإجراء نتيجة عادية لتطور في مجال هذا التعليم بدأ منذ سنة 1895.

التعليم الرسمي:

جاء في المادة 57 من المرسوم المؤرخ في 20 سبتمبر 1947 والمتضمن القانون الأساسي التنظيمي للجزائر ما يلي:

"ولما كانت اللغة العربية من لغات الاتحاد الفرنسي فإن الأحكام والترتيبات نفسها تطبق على اللغة الفرنسية واللغة العربية فيما يتعلق بنظام الإعلام والمنشورات الرسمية أو الخاصة الصادرة في الجزائر."

"وسينظم تعليم اللغة العربية في الجزائر على جميع الدرجات"

"وسيكون تطبيق هذا الحكم الأخير موضع قرارات يصدرها المجلس الجزائري تكون نافذة حسب الطريقة الإجرائية المؤسسة في المادتين 15 و16 من هذا القانون الأساسي".

ولا ينتج عن هذه المادة كون اللغة العربية "لغة رسمية" في الجزائر كما أنه لم يتقرر فيه أن جميع تلامذة المؤسسات التابعة للتعليم الرسمي مجبرون على تعلم اللغة العربية. فالمبدأ المنصوص عليه حتى الآن إذن هو تنظيم تعليم هذه اللغة في جميع مستويات التعليم دون أن تكون مفروضة على أحد مع ذلك.

والتنظيم الذي تم تحقيقه هو التنظيم الآتي بيانه:

I –التعليم في المرحلة الابتدائية:

أ–الموظفون

يتولى تعليم اللغة العربية في المدارس الابتدائية والأقسام التكميلية مدرسون أو معلمو اللغة العربية على أن هذا الطراز الأخير من رجال التعليم يوظفون بناء على شهادات وبعد امتحان اختياري تأهيلي يقتصر على معلوماتهم في اللغة العربية الفصحى.

ثم يتابعون تدريبا تربويا مدة ستة أشهر في مدرسة الثعالبية، 43 نهج إبن شنب، الجزائر.

كما أنهم يتلقون مبادئ في اللغة الفرنسية لأن غالبيتهم يجهلون على العموم هذه اللغة. وبعد فترة التدريب هذه يعينون في المدارس الابتدائية حيث يقضون فترة تمرين تربوي لمدة عام ونصف عام يجتازون إثره امتحانا يرسم الناجحون فيه.

إن إنشاء هذا السلك من معلمين ومعلمات اللغة العربية من مزاياه أنه يسمح لبعض المثقفين الجزائريين الذين لا يملكون إلا ثقافة إسلامية بالدخول في الإدارة، هذا إلى جانب كونه يفي باحتياجات الأكاديمية إلى إطارات في مجال التعليم العربي، وهي احتياجات ناتجة عن مدى التقدم المستمر في مجال تعميم التعليم والتمدرس.

ب–التعليم:

يقدم هذا التعليم الاختياري باللغة العربية الفصحى وأحيانا باللغة العربية الدارجة بواقع ساعتين في الأسبوع ابتداء من السنة الثانية من الصف الابتدائي، ويعمل المدرسون بين 20 و22 ساعة في الأسبوع، ويتراوح عدد تلامذتهم بين 300 و500 تلميذ.

وتقدم الدروس الخاصة المعدة لتحضير المترشحين إلى امتحان الالتحاق بالسنة السادسة من التعليم الفرنسي– الإسلامي خارج ساعات العمل العادية. لأنه يمكن الجمع فيها بين تلامذة ينتمون إلى أقسام وصفوف مختلفة لمدرسة واحدة أو لعدة مدارس.

غير أن الذي حصل ابتداء من سنة 1958 وبفضل التفاهم الذي أبداه بعض مفتشي التعليم الابتدائي هو أن بعض الأقسام في مدينة الجزائر والبليدة وتلمسان ووهران وعنابة "بالخصوص "تم فتحها في إطار تنظيم خدمة التدريس في المدرسة

وبجدول زمني مناسب للتعليم الفرنسي والعربي، وقد نتجت عن هذه المبـادرة آ ثـار طيبة جديرة، فيما يبدو، بأن تشمل مدارس أخرى.

كما بدأ أيضا تقديم دروس في اللغـة العربيـة في مـدارس للبنـات. وقـد نـال هـذا الإجراء استحسانا وتقديرا لدى الأسر الإسلامية.

لقد شهدت السنة الدراسية 1960 -1961 في جميع أنحاء الجزائر والأقاليم الصحراوية شمولية التعليم الذي يقدمه المدرسون باللغـة العربيـة لعـدد مـن التلاميـذ قدره 88.119 تلميذا منهم12.152 غير مسلمين، وقد يكون لأهمية هـذا الـرقم الأخير ما يدعو إلى الدهشة إذا علمنا أن تعليم اللغة العربية تعليم اختياري. غير أنه لابد من التزام جانب الحـذر والحيطـة في هـذا الصـدد، ذلـك لأن عـددا كـبيرا مـن التلامذة الأوربيين في الواقع يدعوهم مدير مدرستهم إلى متابعة هذه الدروس التي تلقى باللغة العربية الفصحى. وهذا ما يجعلهم لا يولون كبير اهتمام بدراسة هذه اللغة.

لكن الجهة المسؤولة "الفرنسية" رأت (أن تلقـنهم اللغـة الدارجـة الـتي يمكـنهم استعمالها استعمالا مباشرا في محيطهم، لكـن هـذا القـرار قـد يترتـب عليـه اختيـار معلمين يكلفون بمثل هذا التعليم والمعروف أن المدرسين لم يعدوا ولم يؤهلوا لتـدريس اللغة الدارجة. ومن هنا يمكن إسناد هذه المهمة إلى معلمين يتلقون تكوينا مناسـبا في هذا المجال خلال وجودهم في مدرسة تكوين المعلمين.)

II -التعليم الثانوي:

أ-الثانويات ذات النمط العادي

يمكن لتلامـذة هـذه المؤسسـات أن يختـاروا في امتحـان شـهادة الثانويـة العامـة "بجزئيها الأول والثاني" بين العربية الفصحى والعربية الدارجة، وقد اكتسبت هـذه

الأخيرة نفس درجة اللغة العربيـة الفصحى والإنجليزيـة والألمانيـة بموجـب القـرار الوزاري المؤرخ في 24 سبتمبر 1960 وصارت قابلة لأن يختارها المترشح لامتحـان الثانوية العامة كلغة أولى أو لغة ثانية أو لغة وحيدة.

لكن ندرة الأساتذة اضطرت الأكاديمية إلى الاستعانة بمعلمين غير متخصصين مما ألحق ضررا بنوعية التعليم المقدم، وازداد هذا الوضـع تفاقمـا بحكـم صـعوبة دراسـة اللغة العربية الفصحى شأنها في ذلك شأن اللغة الألمانية، ولذلك نرى عددا كبيرا من التلامذة يعرضون عنهـا ويـؤثرون الإنجليزيـة أو الإسـبانية عليهـا، بـل وهنـاك مـن التلامذة المسلمين من ينفر من دراسة اللغة العربية ويختار إحدى اللغتين الأخيرتـين لسهولة تعلمهما في نظرهم، ثم أن بعض الأولياء ولاسيما من المـوظفين الـذين ينتظـر نقلهم إلى أم الوطن "فرنسا" يرون أنه من غير المناسب أن يتعلم أبناؤهم اللغة العربية – لأنهم يخشون– وهم في ذلك محقون ألا يستطيع أبنـاؤهم متابعـة دراسـاتهم للغـة العربيـة في إحـدى ثانويـات فرنسـا، وهـي دراسـات يجـادلون إلى ذلـك في مـدى مردوديتها، وهذا ما حدث وسيظل يحدث دائما في جزائر ما بعد1962.

وقد اختار 8.038 تلميذا منهم 2.107 بنات، اللغة العربية الفصحى كلغـة أولى خلال السنة الدراسية 60-1961 والمقدر في المتوسط أن تلميذا واحدا من بـين عشرة تلاميذ يدرس اللغة العربية، وتلميـذا واحـدا مـن بـين تلميـذين يـدرس اللغـة الإنجليزية.

ب– ثانويات التعليم الفرنسي– الإسلامي للذكور:

حولت المدارس الرسمية السابقة 1951 إلى ثانويات للتعليم الفرنسي الإسلامي. وحيث أن هذه المؤسسات تقدم إلى جانـب التعلـيم التقليـدي الـذي تـوفره المـدارس

الرسمية تعليما تحضيريا لشهادة الثانوية العامة بشقيها الأول والثاني كان من المنطق إدماجها في الثانويات ذات النمط العادي. فهذه الثانويات السابقة كانت تشكل في مدينتي الجزائر وتلمسان فرع التعليم الفرنكو-إسلامي التابع للثانويات "الوطنية" في تلك المدينتين، وتلك حال ثانوية البنات الموجودة في القبة، بمدينة الجزائر كما سنرى لاحقا، وتم كذلك إضفاء الطابع العادي على ثانوية التعليم الفرنكو- إسلامي في قسنطينة بضم أقسام من نمط التعليم السائد في فرنسا إليه. غير أننا نلاحظ لدى الأوربيين ضربا من التردد في توجيه أبنائهم إلى هذه الثانوية.

تشتمل فروع التعليم الفرنكو- إسلامي على الصفوف التعليمية الآتية:

السنة السادسة، والسنة الخامسة، والسنة الرابعة والسنة الثالثة (توجهان اثنان: قديم "كلاسيكي" وعصري "حديث".

السنتان الثانية والأولى: (ثلاثة توجهات: تقليدي، كلاسيكي وعصري).

الأقسام النهائية: (الصف التقليدي "الفلسفة" توجهان إثنان: كلاسيكي وعصري".

العلوم التجريبية الرياضية وبرنامج المواد التي تدرس باللغة الفرنسية مماثل لبرنامج الثانويات العادية النمط والمواد المدروسة باللغة العربية هي الآتية: النحو والصرف والعروض وبحور الشعر واللغة والأدب العربيان، والأخلاق والفقه والتاريخ الإسلامي. وتعليم هذه المواد يتم باللغة العربية الفصحى لا غير. ولا يتحدث الأساتذة والتلامذة خلال الدرس إلا بهذه اللغة.

تمنح شهادة انتهاء الدراسة في هذه الثانويات عقب امتحان يشمل جزأين: يجتاز التلميذ الجزء الأول عند انتهاء السنة الأولى (السنة السادسة من التعليم)، ويجتاز الجزء الثاني في منتهى السنة النهائية (السنة السابعة).

وللتلامذة المتخرجين من هذه الثانويات إمكانيتان:

-إذا لم يحصلوا سوى على شهادة انتهاء الدراسة لهم أن يترشحوا لمنصب مدرس من الدرجة الثانية، أو متابعة دراستهم في معهد الدراسات العليا الإسلامية في مدينة الجزائر.

-إذا تحصلوا على شهادة الثانوية العامة لهم أن يلتحقوا بالكليات "الجامعة". وعلى العموم فإن قليلا من التلامذة المتخرجين من هذه المؤسسات يتوجهون إلى تدريس اللغة العربية وكثير منهم ممن تغريهم المهن التقنية والعلمية يؤثرون متابعة الدراسات العليا.

بلغ عدد تلامذة هذه الثانويات في نوفمبر 1960 ما يأتي: الأبيار "710" تلمسان "310" قسنطينة "313". الأصنام "55".

ج-ثانوية التعليم الفرنكو- إسلامي للبنات:

اشتغلت هذه الثانوية مؤقتا بعد أن فتحت سنة 1953 بمدينة الجزائر، شارع ابن شنب، وفي المدرسة الثعالبية بالذات حيث تم تكوين معلمي العربية التابعين لأكاديمية الجزائر. وقد أنشئت هذه الثانوية لتمكين الفتيات المسلمات من اكتساب ثقافة مزدوجة والارتفاع بذلك إلى مستوى التعليم نفسه الذي يحصل عليه أزواجهن المقبلون، ولتكوين الفتيات اللاتي يهيئهن استعدادهن لمباشرة التعليم العربي في المدارس الابتدائية والتكميليات الخاصة بالبنات. وقد نقلت هذه الثانوية سنة

1959 إلى ثانوية القبة للبنات حيث أصبحت تشكل فرع التعليم الفرنكو- إسلامي.

وابتداء من السنة الثانية من التعليم الثانوي تتابع تلميذات هذا الفرع الدروس المشتركة مع تلميذات الفرع الثانوي العادي باستثناء ما يتعلق بتعليم اللغة العربية والفقه الإسلامي.

غير أن برامج هذه الفروع من التعليم الفرنكو- إسلامي تختلف اختلافا محسوسا عن برامج فروع التعليم الفرنكو- إسلامي الخاصة بالذكور. إذ تتضمن هذه الأخيرة بصورة خاصة تعليما أكثر استفاضة للفقه الإسلامي.

يتقدم تلميذات فرع القبة للتعليم الفرنكو- إسلامي لنيل شهادة انتهاء الدراسة حسب الشروط نفسها التي يتقدم بها تلامذة فروع التعليم ا لفرنكو- إسلامي الخاصة بالذكور. وقد نالت أربع بنات من أصل خمس بنات ترشحن لامتحان شهادة الثانوية العامة "الجزء الثاني" بينما نالت واحدة شهادة انتهاء الدراسة فقط وقد حصلت هذه الأخيرة على منصب مدرّسة في إحدى المدارس الابتدائية للبنات.

ومعظم تلميذات هذا الفرع من أوساط متواضعة وهن داخليات وممنوحات ، ولئن كان عددهن 190 في سنة 1959، فإن عددهن في سنة 60-1961، "232" تلميذة "60" منهن في الشعبة الكلاسيكية و172 في الشعبة العصرية.

ومما يجدر ذكره أن فرعا للتعليم الفرنكو- إسلامي قد أنشئ في ثانوية البنات بتلمسان، ويزاول التعليم في السنة السادسة "السنة الأولى" فيها "20" تلميذة.

وأخيرا، تنبغي الإشارة إلى الحظوة التي تمتع بها هذا النمط من التعليم في أوساط المسلمين، وما أن أنشئت هذه الثانوية سنة 1953 حتى بادر أولياء من سكان

المناطق الحدودية مع تونس والمغرب إلى تسجيل بناتهم دونما تردد أو انشغال بالتضحيات المادية، ودونما أي تخوف أو حرج.

المدرسون:

استحدث سلك المدرسين سنة 1851 ولم يكلّف هؤلاء المدرسون طوال سنين عديدة سوى بتدريس اللغة العربية وبعض المواد الإسلامية في المساجد ولم يأخذوا في تعويض المعلمين تدريجيا لأداء مهمة هذا التعليم الابتدائي من سنة 1918 وسنة 1938 على الخصوص بفضل اتساع نطاق تعليم اللغة العربية في مؤسسات التعليم الابتدائي.

أولا- المدرس في القرن الماضي: عون من أعوان رجال الدين.

1 -إحداث سلك المدرسين

أنشئ هذا السلك بمنشور الوالي العام صدر في 17 ماي 1851. ومما يشهد بمدى الحرص على الحفاظ على المؤسسات الدينية في الجزائر "حسب زعم فرنسا" أن هذا المنشور أضفى طابعا رسميا على التنظيم السابق لشؤون الدين والعبادة. وقد حدد دور المدرس الذي عد من بين رجال الدين على النحو التالي: "أستاذ مكلف على سبيل التخصيص بالتعليم العالي في المساجد من الدرجة الأولى حيث يلقي دروسا تحضيرية تسمح للتلامذة بالمشاركة في مسابقة الدخول إلى المدارس."

الاختصاصات:

لهؤلاء المدرسين دور مزدوج:

-الاضطلاع بالتعليم التقليدي الأدبي والديني في آن واحد، والواقع "أن كبار المثقفين كانوا إلى ذلك الحين وفي المدن الكبرى مثل مدينة الجزائر يجلبون إلى المسجد

عددا هائلا من التلامذة على اختلاف أعمارهم لحضور دروس في النحو والأدب وأصول الدين والفقه الإسلامي والفلسفة وعلم الفلك أو التنجيم."

– تدريس اللغة العربية لمن سيدخلون المدارس التابعة للدولة من التلاميذ.

وفعلا ولتدارك الانحطاط الذي آلى إليه تعليم اللغة العربية وبهدف تكوين رجال القضاء ورجال الدين الإسلاميين تم بالمرسوم المؤرخ في 30 سبتمبر 1850 إنشاء ثلاث مدارس: في المدية وتلمسان وقسنطينة وقد حولت هذه المدارس إلى "ثانويات للتعليم الفرنكو- إسلامي " سنة 1951 ثم إلى ثانويات عامة سنة 1959. ومعلوم أنه لم يكن هناك في مدينة الجزائر ولا في غيرها من المدن ما يمكن أن يضاهي الجامعات الإسلامية: الأزهر، والزيتونة والقرويين. ولم يكن هناك أي تنظيم للتعليم العمومي في الفترة العثمانية، وكل ما في الأمر أن هناك دروسا تلقى في المسائل الدينية بالخصوص، لكن التعليم ظل في كل مكان ذا نمط وسيطي وتعليمي ديني متخلف.

3 –التوظيف ومادة التدريس:

لم يكن المدرسون الذين يعينهم الوالي العام ويتولى أمر تفتيشهم مديرو المدارس مطالبين في بادئ الأمر بأية شهادة ثم أصبحوا ابتداء من سنة 1859 مطالبين بأن يكونوا من حاملي شهادة الدراسات العليا التي تسلمها هذه المدارس ولم يكونوا تابعين للأكاديمية، مع العلم أنه صدر قرار في 31 ديسمبر 1873 يفوض لعمال العمالات تعيين رجال الدين. وألغى قرار 13 ماي 1896 هذا الإجراء فيما يخص المدرسين، كما صدر قرار أول أوت 1895 الذي أعقب المرسوم المؤرخ في 23 جوان 1895 والمتضمن إعادة تنظيم المدارس.

وحدد القرار الصادر في 30جوان 1898 والذي ينظم خدمتهم في المساجد عددهم بواحد وعشرين مدرسا وعدد المواد التي يتولون تدريسها: اللغة والأدب العربي "إلزامي" أصول الدين أو علم الكلام والفقه الديني والمدني "اختياري" وكانت الدروس تلقى من أول أكتوبر حتى 30 جوان.

ثانيا-تطور اختصاصاتهم:

جاء هذا التطور نتيجة لإضفاء الطابع اللائكي تدريجيا على وظيفتهم. فقد كان المدرس سنة 1851 رجلا من رجال الدين يلقي في المسجد دروسا في الأدب وشؤون الدين على المسلمين من مختلف الأعمار. ومنذ سنة 1951 حيث جعل مماثلا للمعلم، صار يعلم في المدرسة العمومية اللغة العربية لتلاميذ دون تمييز بين أجناسهم ودياناتهم، وقد تم هذا على مراحل عدة.

1 -المدرس ينتقل إلى المدرسة العمومية.

أ-خصص المدرسون ثلث وقتهم ابتداء من سنة 1918 لتعليم الكبار، والباقي للتعليم في المدارس الابتدائية التي يؤمها أبناء الجزائريين. غير أن هؤلاء لم يستفيدوا شيئا من هذه الدروس التي تلقى خارج الأوقات العادية.

ب-سعى قرار صادر في 4 فيفري 1938، ومنشورات لاحقة لرئاسة شؤون التعليم إلى تلافي هذا المحذور. إذ رخص للمدرسين بتعويض المعلمين بهذه المدارس لتعليم اللغة العربية الذي كان واردا في البرامج المدرسية منذ سنة 1890 لكنهم بوصفهم موظفين تابعين للإدارة المركزية وغير تابعين للأكاديمية. فقد كانوا أحيانا لا يجدون الاستقبال الحسن لدى بعض مديري المدارس الذين لم يكونوا يدركون مدى الفائدة من تعليمهم.

ج–وفي سنة 1949، نتج عن إدماج التعليمين " أ " و "ب" توحيد البرامج في جميع المدارس الابتدائية والحال أن تعليم اللغة العربية المنصوص عليه في قانون 1947 الأساسي لما ينظم بعد. وكلف المدرسون مؤقتا بموجب مرسوم من رئاسة شؤون التعليم بإعطاء بعض الدروس.

4 –الاختيارية في اللغة العربية الفصحى في المراكز الحضرية الكبرى

لقد كلفهم القرار الوزاري الصادر في 2 مارس 1949 بتدريس اللغة العربية في المدارس الابتدائية عملا بالمادة 57 من القانون الأساسي التنظيمي للجزائر. وحدت مدة خدمتهم ب 22 ساعة أسبوعيا على الأكثر ويشتمل سلم مراتبهم على ثماني درجات: 7 مراتب و1 "خارج الترتيب" ودرجة تدريبية واحدة.

وتقرر أن يتمتعوا بالرواتب والتعويضات والمزايا المختلفة الأخرى الممنوحة للمعلمين. كما تقرر أن يتحدد عددهم وتوزيعهم على المناصب بقرار من الوالي العام بناء على اقتراح من رئيس الأكاديمية .وكان عليهم أن يحصلوا على شهادة انتهاء الدراسة في المدارس الرسمية. ويخول أصحاب شهادة الدراسات العليا للمدارس الرسمية شهادة الفرع التربوي لمعهد الدراسات العليا الإسلامية الحصول على صفة "أستاذ اللغة العربية".

والواقع أن هذا القرار لم يطبق ولم يوضع قانون أساسي للمدرسين إلا في شهر جوان 1951.

سحب المدرس من المسجد

رافق هذا التوسع في تعليم اللغة العربية الذي يقدمه المدرسون لتلامذة المدارس الابتدائية العمومية تراجع للتعليم الديني الذي كانوا يقومون به في المساجد كما جدد

التذكير به قرار 14 فيفري 1938. ومع أن معظم المدرسين الشبان الذين تلقوا تكوينهم في المدارس الفرنسية لشديدو التمسك بدينهم وعبادتهم إلا أ نهم يشعرون في الواقع بقلة ميلهم وانجذابهم إلى تعليم الكبار الذي يتطلب نضجا في الفكر وحسا تربويا خاصا.

ثالثا-مدرس اليوم: معلم.

1-التوظيف

أصبح المدرسون بموجب مرسوم 14 جوان 1951 الذي يحدد قانونهم الأساسي تابعين لرئاسة الأكاديمية. وهم مصنفون في فئتين اثنتين: الفئة الأولى تشمل حاملي شهادة انتهاء الدراسات العليا في المدارس الرسمية أو شهادة الفرع البيداغوجي لمعهد الدراسات العليا الإسلامية. والفئة الثانية تشمل حاملي شهادة الدراسات الثانوية في المدارس الرسمية. وتشمل كل فئة سبع درجات مسبوقة بدرجة الفترة التدريبية، وبعد الممارسة مدة خمس سنوات في الفئة الأولى يمكن المدرسين الحصول على رتبة "أستاذ اللغة العربية".

2 -عدد المدرسين وتوزيعهم الإقليمي

بلغ عدد المدرسين 353 مدرسا وباشر نحو 20 منهم العمل في الأوساط البربرية: 4 في منطقة القبائل الكبرى، و3 في القبائل الصغرى، و11 في الأوراس.

3 - المؤسسات التي يعملون فيها

أ-في مدارس الذكور

يقدم المدرسون تعليما "اختياريا" للغة العربية في المدارس الابتدائية والتكميليات وكل واحد منهم معين من حيث المبدأ للتدريس في مدرسة واحدة ويباشر عمله في

أقسامها. ودروسه مشمولة في التوقيت العادي بالنسبة إلى الأقسام التي تعمل كامل الوقت. أما في الأقسام التي تعمل بنظام التوقيت الجزئي فإن الدروس التي يقوم بها المدرسون قد تلقى خارج الأوقات العادية.

وفي الأقسام التكميلية حيث توجد اللغة العربية في البرنامج بصفتها لغة من اللغات الحية، فإن الدروس تلقى فيها خلال الأوقات العادية.

والدروس الخاصة التي تعد لتحضير المرشحين إلى امتحان الالتحاق بالسنة 6 "السنة الأولى" من التعليم في ثانويات التعليم الفرنكو- إسلامي تقدم خارج الأوقات العادية، لأنه يمكن الجمع فيها بين تلامذة ينتمون إلى أقسام مختلفة في مدرسة واحدة أو عدة مدارس.

ب- في مدارس البنات

أصبحت دروس اللغة العربية منذ سنة 1952 تقدم في مدارس البنات بناء على طلب من أسر التلميذات. غير أن بعض الجزائريين المحافظين والحريصين على التفريق بين الجنسين اقترحوا إنشاء سلك نسوي من المدرسين. وكان هذا من دواعي إنشاء ثانوية للتعليم الفرنكو- إسلامي خاصة بالبنات في مدينة الجزائر.

وقد عينت في سنة 1952 أول مدرسة حائزة على شهادة انتهاء الدراسة في ثانويات التعليم الفرنكو- إسلامي لتباشر عملها في البليدة. أما معلمات اللغة العربية فإن عددهن بلغ في هذه الفترة 15 معلمة بينما توجد 8 منهن في حالة تدريب.

ويبدو من المستحسن أن تكتسب هؤلاء المعلمات المربيات اللاتي سيباشر بعضهن العمل في المراكز القروية معارف ومعلومات متينة في التدبير المنزلي وحفظ الصحة ومن تربية الأطفال زيادة على الثقافتين العربية والفرنسية. لأنهن سيدعون أحيانا ودون

شك إلى القيام بدور الممرضات والمساعدات الاجتماعية على سبيل التطوع فضلا عن مهامهن كمعلمات اللغة العربية.

ج- في المسجد

لم يتحدث قانون المدرسين الأساسي بشيء عن التعليم في المساجد. لأنه لا يحق لهم باعتبارهم موظفي التربية "الوطنية" إلا التدريس في المؤسسات التابعة للسلطة الأكاديمية. غير أنه يمكن المدرسين أن يلقوا دروسا في المسجد إذا طلب منهم ذلك، لكن في إطار خصوصي وخارج أوقات عملهم الرسمي وبشرط ألا ينتج عن ذلك أي اضطراب أو قلاقل. وتلك حال السيدين إبن يلس وابن آشنهو اللذين يلقيان دروسا أحدهما في الجامع الكبير بالجزائر والآخر في مسجد وهران.

4-البرامج وساعات العمل

يلقن المدرسون العربية الفصحى: من لغة ونحو وتعبير ودراسة نصوص ميسّرة. ويعملون بين 20 و22 ساعة في الأسبوع. وهذا التعليم الذي هو اختياري من حيث المبدأ يقدم بواقع ساعتين في الأسبوع ابتداء من الصف الابتدائي الثاني.

5 -عدد التلاميذ الدارسين

يتراوح عدد تلامذة المدرس بين 300 و500 تلميذ. وقد ازداد عددهم في مجموع الجزائر خلال السنوات الأخيرة كما يتجلى ذلك من الجدول الآتي.

الناحية	1955	1960
الجزائر	14.00	38.678 من بين 309.436 ممدرسين
قسنطينة	13.00	25.818 من بين 255.606 ممدرسين
وهران	12.000	21.000 من بين 274.912 ممدرسين
الصحراء	----	2.623 من بين 27.553 ممدرسين

ويدخل في نطاق هذا العدد سنة 1960 ما يأتي 15.860 من البنات المسلمات و12.152 من البات غير المسلمات.

ب- الأقسام التكميلية

بالنسبة إلى السنة الدراسية 1960.

	المسلمون			الأوربيون			
	ذكور	إناث	مجموع	ذكور	إناث	مجموع	المجموع الكلي
اللغة ع ف	357 2	115 3	472 5	229	522	781	5506

اللغة ع د	472	125	597	547	754	1301	1898
المجموع	4044	1278	5322	776	1306	2082	7404

6 –التلامذة البربريو اللسان

ما من شك في أن تعليم اللغة العربية في منطقة القبائل قليل الانتشار فلم يتعلم اللغة العربية في تيزي وزو، في هذه السنة،إلا 1.881 تلميذا منهم1.595 من الذكور و95 من البنات. غير أن تعليم هذه اللغة يحظى على العموم في هذه المدينة بالقبول والحماس بل غالبا ما يحظى باهتمام أكثر مما هو الأمر في المناطق العربية اللسان. فلم يكن لعمالتي سعيدة وتيارت مجتمعتين سنة 1960 ألا عددا أقل في هذا المجال من عمالة تيزي وزو. وعلى كل حال، فإنه ما من جهة من جهات المناطق البربرية اللسان لوحظ بها أدنى تردد في هذا الصدد. إن 40 تلميذ في فرع التعليم الفرنكو–إسلامي بثانوية الأبيار و52 تلميذا في الفروع ذات النمط الأوربي جاءوا من القبائل.

إن توسيع تعليم اللغة العربية في المناطق الناطقة بالبربرية مسألة قام بشأنها شيء من الجدل.

7–التلامذة الأوربيون

لقد اختار حوالي 2.000 تلميذ أوربي اللغة العربية في الأقسام التكميلية التي تعد فيها دراسة لغة من اللغات الحية إجباريا. كما أن عددهم في المدارس الابتدائية عدد كبير نسبيا "أكثر من 12.000" غير أن هذا لا يعني مع ذلك كما سبق وأن

ذكرناه. أنهم يعلقون أهمية على دراسة هذه اللغة. ومـن اللائـق في هـذا المجـال أن نشير هنا إلى أن الشبان الأوربيين قد أقبلوا على دراسة اللغـة العربيـة الـتي تجلـت أهميتها لهم أكثر من أي وقت مضى.

8 –الانضباط وأعمال التفتيش

كل مدرس عين في مدرسة من المدارس يكون حيـال مـدير هـذه المدرسـة خاضـعا لنفس الوضع الذي له أي معلم من معلميهـا. ومـن الواجـب إذن أن ينصـاع وينقـاد للتنظيم الخاص بالمدرسة.

يتولى تفتـيش المدرسـين في كـل عمالـة أحـد مـديري ثانويـات التعلـيم الفرنكـو– إسلامي. ولما كان هؤلاء لا يستطيعون أن يخصصوا الوقت الكافي لهذا التفتيش بحكم ارتفاع عدد تلامذتهم ارتفاعا هائلا. وتزايد عدد المدرسين، فقد اعتمدوا مبدأ إعفـائهم من هذه المهمة ودخل المبدأ حيز التنفيذ منذ 15 فيفري 1961. وذلك بعد أن تقرر إسناد مهمة التفتيش هذه إلى هيئة تفتـيش تسـتحدث سـنة 1962. ولقـد أنشـئت لجنة تقنية ثنائية مختصة بمسائل الترقية والتأديب بموجب قرار وزاري مؤرخ في 8 جوان .1953

9 –النتائج المسجلة

إن النتائج التابعة لقيمة المعلمين المهنية نتائج تختلـف اختلافـا كـبيرا مـن معلـم لآخر. فهؤلاء على العموم يؤدون رسالتهم بـإخلاص، بـل ومـنهم مـن يحصـل علـى نتائج ممتازة.

10 -نقابتهم

إن جمعية المدرسين التي أنشئت سنة 1927 قد تحولت بعد ذلك إلى نقابة في حدود سنة 1947. وفي نهاية سنة 1952 أخفقت المفاوضات التي أجريت لإدماجها في اتحادية التربية الوطنية المستقلة التي تضم غالبية المعلمين والأساتذة. وانخرطت هذه النقابة سنة 1956 في الاتحاد العام للعمال الجزائريين. ولما حل هذا الاتحاد سنة 1957 نتيجة لعوامل أجهلها شخصيا "الآن" توقفت نقابة المدرسين عن النشاط، ولم تعد نشرتها الداخلية الشهيرة "المدرس" تصدر. وانضم أعضاؤها منذ ذلك الوقت إلى جمعية قدماء تلامذة التعليم الفرنكو- إسلامي في الثانويات والمعاهد الثانوية التي تخرجوا منها مبدئيا. وكان رئيس هذه الجمعية السيد بن حسين والأمين العام هو السيد عبد القادر عداد. وقد دعت هذه النقابة غير ما مرة إلى ترسيم اللغة العربية وإجبارية تعليمها. وتحت عنوان "مدرسة مزدوجة اللغة، وتراث مشترك مفخرتنا غدا". جاء في افتتاحية عدد أفريل 1954 من نشرة "المدرس" أن (من أفضل الوسائل لوئام حقيقي وتفاهم جيد بين سكان أي بلد احترام نمط تعبيرهم الطبيعي) ثم أعربت عن الأسف والاستنكار "لقيام المجلس الجزائري منذ سبع سنوات بكبح تعليم اللغة العربية وعرقلته في جميع المستويات". واقترحت "تلقين جميع الأطفال الجزائريين، دون تمييز، الثقافتين العربية والفرنسية لأن المدرسة المزدوجة اللغة هي أقوى إسمنت لبناء الصداقة بين أسلافنا".

سادسا-مدرس الغد: معلم ثنائي القيمة

إن توسيع نطاق تعليم اللغة العربية في المدارس الابتدائية سوف لا يطرح مشكلة مالية فحسب بل سيطرح مشكلة تأطير أيضا. ذلك أن تكوين معلمين أكفاء يتطلب في

الواقع سبع سنوات من الدراسة الثانوية، والحال أن عدد خريجي ثانويات التعليم الفرنكو- إسلامي الثلاث ومعهد الدراسات العليا الإسلامية، ما يزال ضئيلا نسبيا في هذه الفترة. وقد سلمت سبعة وستون (67) شهادة تخرج سنة 1960 لتلامذة فروع التعليم الفرنكو-إسلامي، 29 منها في الجزائر- إبن عكنون- و5 في الجزائر – القبة- و18 في قسنطينة، و15 في تلمسان.

وهناك 6 من تلامذة معهد الدراسات العليا الإسلامية قد حصلوا أيضا على شهادة انتهاء الدراسة. ومنذ أكتوبر 1954 صار الخريجون المترشحون للتدريس يقضون فترة تدريب مهني لمدة عام واحد بمدرسة المعلمين في بوزريعة. غير أن ندرة الأساتذة المؤطرين لم تسمح إلا بتدريب دفعتين فقط. وصار المترشحون للتعليم نتيجة لهذه الندرة يعينون في مناصب للتعليم بمجرد ترشحهم لذلك.

وحتى لو قدر الحصول على ارتفاع لعدد المتخرجين في فروع التعليم الفرنكو- إسلامي فلا يمكن الحصول على العدد الكافي قبل انقضاء مدة طويلة.

وهذا يؤدي بنا إلى التفكير في استحداث صيغ أخرى، حيث يرى البعض أن معلما له دراية كافية باللغة العربية الفصحى يمكنه أن يدرس هذه اللغة بكفاءة ولو لم يكن حاملا لشهادة جامعية فرنسية.

ويكفي أن يختار من سيدخلون مدرسة تكوين المعلمين اللغة العربية كلغة حية. وأن يتلقوا طوال إقامتهم بتلك المدرسة التكوين التربوي المطلوب. وكذلك يمكن قدماء تلامذة ثانويات التعليم الفرنكو- إسلامي الحاصلين على شهادة انتهاء الدراسة في تلك الثانويات وعلى شهادة الثانوية العامة أن يضطلعوا بدور المدرس والمعلم في آن

واحد بعد سنة أو سنتين من التكوين التربوي في مدرسة لتخريج المعلمين. وبذلك يمكن الوصول إلى انتهاج صيغة تخريج معلمي ثنائي القيمة أي "معلمين ومدرسين".

ويكفي على وجه المثال توظيف "معلمي ثنائي القيمة" لثلاثة أقسام دراسية على أن يقدم "المعلم المدرس" في أسبوع ساعتين في مادة اللغة العربية في قسمه وفي قسمي زميلين له وأن يكلف هذان الزميلان بالتدريس مدة ساعتين لكل منهما لتلامذته هو.

إن صيغة المدرس "المتنقل" أي الذي يتولى التدريس في عدة مراكز قريبة بعضها لبعض، صيغة مرضية إلى حد ما، إلا أنها مضيعة لكثير من الوقت في التنقل. كما أن عددا من المراكز بعيدة بعضها عن بعض بحيث يمكن أن يشغلها مدرس بعينه.

وأخيرا فإن قيام أكاديمية الجزائر سنة 1959 بإحداث إطار معلمي العربية جاء ليسد الحاجة من هذا العجز في المدرسين.

التعليم العالي

أ- كلية الآداب

لهذه الكلية كرسي لتدريس اللغة العربية العصرية، وكرسي لتدريس الحضارة الإسلامية، وآخر للغة والأدب في شمال إفريقيا، وكرسي للدراسات المعمقة في اللغة العربية وآدابها، وجميعها تحضر لنيل شهادات: الأهلية "بروفي" والديبلوم، والإجازة "الليسانس" وشهادة وديبلوم الدراسات العليا، والتبريز. كما تحضر هذه الكلية لنيل شهادة الكفاءة لتدريس اللغة العربية في الثانويات والمعاهد ومدارس تكوين المعلمين.

وعدد الطلبة المسجلين في سنة 60-1961 هو الآتي:

الشهادات	الأوربيون		المسلمون		المجموع
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
الليسانس	/	/	34	4	38
الديبلوم	/	/	30	2	32
البروفي	4	2	114	46	166
المجموع	6		230		236

وفي سنة 1960 نجح مترشحان أحدهما فتاة أوربية في امتحان شهادة التبريز في اللغة العربية.

وقد تم إنشاء مركزين للدراسات الإسلامية العليا تحضر فيهما شهادة البروفي والديبلوم، أحدهما في قسنطينة "47 مسجلا" والآخر في تلمسان "41 مسجلا"، وهذان المركزان التابعان لجامعة الجزائر ألحق أحدهما بالثانوية "الوطنية" في قسنطينة، وألحق الثاني بالثانوية في تلمسان.

وتم إلحاق معهدين بجامعة الجزائر وهما:

أولا- معهد الدراسات الشرقية في كلية الآداب

إن هذا المعهد الذي كان يديره "جورج مارسي-Georges Marcais" وأنشئ سنة 1933 يستجيب لمتطلبين إثنين:

أ- التنسيق بين التعاليم الإستشراقية التي تقدم في كليتي الحقوق والآداب.

ب- تشجيع البحوث ونشر نتائجها.

وليس لهذا المعهد تعليم خاص يتولى تلقينه ولكنه يصدر ما يأتي:

1- حوليات معهد الدراسات الشرقية.

2- منشورات معهد الدراسات الشرقية كرسائل دكتوراه في معظمها.

3-المكتبة العربية، وهي نصوص عربية ينشرها مختلف المستشرقين.

كما يجتمع دوريا أثناء السنة الجامعية للاستماع إلى بيانات بشأن أعمال البحث التي يتولاها أعضاؤه.

ثانيا-معهد الدراسات العليا الإسلامية

تأسس هذا المعهد الذي كان يمثل القسم الأعلى لمدرسة الجزائر الرسمية سنة 1946. وهو مفتوح لاستقبال جميع المترشحين الحائزين شهادة انتهاء الدراسة في الثانويات الفرنكو- إسلامية والناجحين في امتحان القبول. ومفتوح أيضا لاستقبال حاملي شهادة الثانوية العامة التي تمنحها تلك الثانويات أو الثانويات والمعاهد ذات النمط العادي إذا ما اختاروا اللغة العربية كلغة أولى وكانت غايتهم تحضير شهادة ليسانس اللغة العربية. ومفتوح كذلك لاستقبال المترشحين غير الحائزين شهادة الثانوية العامة أو ديبلوم انتهاء الدراسة شريطة النجاح في امتحان الدخول إلى هذه المؤسسة. ومدة الدراسة في هذا المعهد سنتان بالنسبة إلى التلامذة الذين لا يحملون شهادة الثانوية العامة، وثلاث سنوات بالنسبة إلى حاملي هذه الشهادة، ولكل فرع من هذين الفرعين توجهات ثلاثة أو شعب ثلاث.

الأدب " لتكوين المدرسين".

الإدارة "لتكوين الكتاب المترجمين باللغة العربية".

القضاء "للتكوين في وظيفتي القاضي والبا ش عدل".

وكان هذا المعهد يأوى في شهر نوفمبر 1960 أربعة وأربعين "44 " تلميذا موزعين حسب الآتي:

الشعب	السنة 1	السنة 2	السنة 3	المجموع
شعبة القضاء	/	/	/	/
شعبة الأدب	24	10	9	43
شعبة الإدارة	1	/	/	1
المجموع	25	10	9	44

يتخرج من السنة الثالثة حاملو شهادة الأهلية لتعليم المواد التعليمية الإسلامية في فروع التعليم الفرنكو- إسلامي "شعبة اللغة والأدب، وشعبة العلوم الشرعية".

ويتبين من ملاحظة الجدول أعلاه أن 43 من أصل 44 يتجهون إلى تدريس اللغة العربية. وما غياب المترشحين لمتابعة التعليم في شعبة القضاء أو العلوم الشرعية إلا دليل على الأزمة التي كان يعانيها القضاء الإسلامي في تلك الفترة. ذلك أن التلاميذ كانوا يفضلون في الواقع مهنة المدرس أو الأستاذ وهما منصبان من مناصب الوظيفة العمومية يشملها قانون أساسي وراتب جوهري على مهنة العدل أو الباش عدل التي لا تخول أي ضمان ولاسيما في ذلك الزمان. فهذان المنصبان اللذان لا يتدرجان في عداد الوظيفة العمومية يتأتى أجرهما من عائدات المحكمة ومداخيلها.

أما الشعبة الإدارية فإنها لم تحظ بأي تقدير قط. إذ لا نجد منذ 1946 إلا مترشحا أو مترشحين في المتوسط ضمن كل دفعة تخرج اختار هذه الشعبة.

د-المدرسة التطبيقية للدراسات العربية

تتمثل الغاية من هذه المدرسة التي أنشئت سنة 1945 في تمكين مختلف المجموعات العرقية من مزيد من حسن التفاهم فيما بينها. والتعليم فيها مجاني. ولا

يدخلها إلا الأشخاص الذين تزيد أعمارهم على 19 سنة ولا يزاولون التعليم في أية مؤسسة مدرسية. وهي معدة بصورة خاصة لاستقبال الموظفين أومن سيغدون موظفين مدنيين كانوا أم عسكريين وللمستخدمين من جميع الفئات والتجار والمحامين والمساعدات الاجتماعيات والممرضات ...الخ.

وتضم دورة الدراسة فيها أربع درجات تتوج بامتحانات مشفوعة بعلاوات. غير أن الشهادة التي تمنحها هذه المدرسة لا تخول صاحبها أي حق في الحصول على منصب في الإدارة. ولكل ناحية من نواحي الجزائر عدد من مراكز الدروس والمحاضرات: الجزائر، خميس مليانة، البليدة، شرشال، المدية، مليانة، الأصنام، وهران، أدرار، معسكر، مشرية، مستغانم، سعيدة، سيدي بلعباس ، تيارت، تلمسان، قسنطينة، باتنة، عنابة، سكيكدة، وسطيف.

يتم التحضير للدرجتين الأولى والثانية في جميع المراكز . وتحضر الدرجة الثالثة في مدن الجزائر ووهران وقسنطينة، أما الدرجة الرابعة فلا تحضر إلا في مدينة الجزائر.

الدرجات	الامتحانات والشهادات	العلاوات السنوية
الدرجة الأولى	امتحان في اللغة الدارجة	علاوة الفئة الرابعة 160 ف ج "الابتدائية"
الدرجة الثانية "تحسين المستوى"	أ- شهادة العربية الدارجة الجزائرية. ب- شهادة العربية الفصحى	علاوة الفئة الثالثة 310 ف ج

الدرجة الثالثة "معلومات موسعة"	بروفي أهلية الدراسات التطبيقية العربية	علاوة الفئة الثانية 400 ف ج
الدرجة الرابعة	ديبلوم الدراسات التطبيقية العربية	علاوة الفئة الأولى 600 ف ج

بلغ عدد التلامذة 1.200 تلميذ في جميع مراكز الجزائر خلال السنة الدراسية 1960-59

التعليم الإسلامي الحر "التعليم العربي غير الرسمي"

لم تستطع الإدارة حتى الآن، رغم جهودها المستمرة أن تدخل كافة الشبيبة الجزائرية إلى المدارس. فقد دخل المدرسة خلال سنة 1961/60 ما تعداده: 946.933طفلا من أصل حوالي مليوني طفل بلغوا سن التمدرس، في الابتدائي (867.507) وفي الثانوي (46.848) وفي التقني (25.330) وفي العالي (7.248).

ومن ناحية أخرى فإن تنظيم التعليم العربي في المرحلة الأولى ما يزال، كما لاحظنا آنفا، دون المستوى ليتسنى تلبية رغبات جميع التلامذة المسلمين الراغبين في تعليم اللغة العربية الفصيحة. لذلك فإن مؤسسات التعليم الخاص "الحر" التي يفتحها المسلمون تشكل رافدا لا يستهان به على الرغم من جوانب النقص التي تشوب طرقهم التربوية، وعدم كفاية معلميهم ونقص تأهيلهم.

والتعليم الخاص الذي يتولاه المسلمون يهدف خاصة إلى تلقين اللغة العربية للتلامذة العرب ودراسة القرآن الكريم واردة أيضا في برنامج هذا التعليم. أما المواد

الدنيوية الأخرى مثل الحساب، والتاريخ، والجغرافيا، والعلوم الطبيعية، والمواد الإسلامية، كالفقه والأصول ...الخ. فإنها تدرس في مدارس ذات مستوى أعلى.

ولما كان التشريع الخاص بالتعليم غير الرسمي في الجزائر هو التشريع نفسه الساري على جميع المؤسسات من هذا القبيل، فإن مؤسسات التعليم الخاص "الحر" التي يفتحها المسلمون مصنفة حسب المواد التي تدرس فيها.

أ- الكتاتيب القرآنية

تخضع هذه المدارس لأحكام المرسومين المؤرخين في 18 أكتوبر 1892 و27 نوفمبر 1944 وهي ملحقة بدروس التعليم الديني من حيث مماثلتها لها. فهي لذلك مدارس دينية كالمدارس الخاصة المسيحية.

ولا تدرس عموما إلا اللغة العربية (القراءة والكتابة والنحو أحيانا) والقرآن. ويضيف بعض هذه المدارس إلى برامجها مبادئ وجيزة في الحساب والرسم وشيء من الأشغال اليدوية والأناشيد وغالبا ما يقدم معلموها الذين لم يتلقوا تكوينا تربويا تعليما من النمط التقليدي القديم. وتلقى الدروس في أماكن ومبان مؤقتة وحيثما اتفق. يجلس المعلم على حصيرة ويتحلق حوله التلاميذ. ولم يتطور إلا عدد قليل من هذه المدارس.

وهي خاضعة لرخصة افتتاح تسلمها السلطة الولائية ولا يمكنها أن تستقبل الأطفال الذين هم في سن الدراسة إلا خارج أوقات الدراسة في مدرسة رسمية لا تبعد عنها بأكثر من ثلاثة كيلومترات وفي أقسامها متسع من الأماكن. ولا يتناول الأعمال التفتيشية لهذه المدارس إلا جوانب الاستقامة الخلقية للمعلمين، وجوانب حفظ الصحة والنقاوة للأقسام. يتعرض معلمو هذه المدارس للمتابعات القضائية وتغلق أبواب مدارسهم إذا ما أقدموا على تلقين تلامذتهم ما يحرضهم على العصيان والتمرد

على السلطة الحاكمة. وهذه العقوبات ذات طابع إداري، وتشكل قرارا سلطويا مثله مثل رخصة افتتاح المدرسة. ويذكر إحصاء يرجع تاريخه إلى سنة 1959 أن 1.687 مدرسة قرآنية تستوعب: 48.597 تلميذا.

النواحي	عدد المدارس	عدد المعلمين	عدد التلامذة		المجموع
			ذكور	إناث	
الجزائر	284	351	9.467	2.290	11.757
وهران	443	454	8.935	2.019	10.954
قسنطينة	960	993	22.309	3.577	25.886
المجموع	1.687	1.798	40.711	7.886	48.597

ب- المدارس

تخضع هذه المؤسسات إلى قانون 30 أكتوبر 1886 وللمراسيم المؤرخة في 18 أكتوبر 1887، و27 نوفمبر 1944 و 30 سبتمبر 1957. وتعد مماثلة للمدارس الابتدائية الخاصة. وباعتبارها كذلك، يتعين عليها أن تقوم شأنها شأن المدارس العمومية "الرسمية" بتدريس المواد المذكور تعدادها في المادة 27 من المرسوم المؤرخ في 18 أكتوبر 1887، وتنص المادة 3 من المرسوم المؤرخ في 27 نوفمبر 1944. كذلك على أن يشمل التوقيت الأسبوعي للدروس في هذه المؤسسات ما لا يقل عن 15 ساعة من التعليم باللغة الفرنسية كتابيا أو شفويا، وأنها حرة في

تدريس الحساب والتاريخ والجغرافيا...الخ. باللغة الفرنسية أو باللغة العربية، فالمهم هو احترام قاعدة إلزامية 15 ساعة من التعليم بالفرنسية، وقد احتفظ بهذه الإلزامية في المرسوم المؤرخ في 30 سبتمبر 1957. لا يخضع افتتاح أية مدرسة إلا لمجرد تصريح يوجه-لقاء وصل- إلى السلطة الولائية، على أن المحل يجب أن تتوفر فيه بعض الشروط الصحية وأن يوافق عليه رئيس البلدية، وما لم يكن ثمة اعتراض صريح، يمكن فتح المدرسة عند انقضاء مهلة شهر دون أي إجراء آخر. ويمكن اعتراض ذلك في الحالات الآتية:

-إذا لم يكن المحل لائقا للتدريس.

-إذا لم يكن المعلم من معلمي التعليم العمومي المفصولين عن العمل وأراد أن ينصب نفسه معلما حرا "خاصا" في البلدية التي كان يمارس فيها التعليم العمومي.

وحسب إحصاء سنة 1959، بلغ عدد المدارس الحرة المفتوحة 43 مدرسة يؤمها 14.472 تلميذا.

النواحي	عدد المدارس			عدد المعلمين	عدد التلامذة	المجموع
	المفتوحة	المغلقة	المجموع	ذكور	إناث	
الجزائر	20	5	25 84	20.66 6	2.638	5.304
القبائل الكبرى	/	/	/	/	/	/

الشلف	/	/	/	/	/	
المدية	2	1	6 3	296	289	585
المجموع	22	6	28 90	2.962	2.962	5.888
وهران	1	7	92 8	50	30	80
تلمسان	1	23	2 24	137	/	137
تيارت	/	2	/ 2	/	/	/
مستغانم	/	/	/ /	/	/	/
المجموع	2	32	4 34	187	30	217
قسنطينة	10	8	18 67	2.675	1.701	4.376
سطيف	3	8	11 15	661	405	1.066
باتنة	3	1	24 4	784	717	1.501
عنابة	3	4	19 7	969	454	1.423
المجموع	19	21	40 125	5.089	3.277	8.366
المجموع العام	43	59	102 219	8.238	6.234	14.472

وأخيرا مؤسسة إسلامية للتعليم الخاص في قسنطينة ذات مستوى أعلى من مستوى المدارس التي سبق وصفها. أسسها في هذه المدينة، بموافقة الإدارة الفرنسية

سنة 1946 الشيخ عمر بلحملاوي، شيخ الزاوية الرحمانية في عين العرس "دائرة قسنطينة" فالكلية الكتانية تقدم لنحو مئة من الطلبة تعليما بالعربية يشمل المواد الآتية: علوم الدين، اللغة العربية، النحو والصرف، والبلاغة، والعلوم، والحساب، والتاريخ والجغرافية. ومنذ شهر نوفمبر 1959 انتدبت الأكاديمية معلمين لتدريس اللغة الفرنسية فيها بواقع ثلاث ساعات في الأسبوع . وحتى سنة 1954 كان في مقدور طلبة هذه المؤسسة الناجحين في امتحان تشرف عليها لجنة من أساتذة جامعة الزيتونة التونسية أن يطمحوا إلى متابعة دراساتهم في هذه الجامعة. وقد نافست الكتانية طوال نحو عشر سنوات معهد إبن باديس الذي يماثلها في المستوى. غير أن هذا المعهد أغلق سنة 1957 بسبب النشاط الوطني المناهض للاستعمار الذي كان مسيروه من جمعية العلماء الإصلاحيين يمارسونه.وكانت الكلية الكتانية ترعى جمعية ثقافية هي "الرابطة العالمية أو العلمية". ونعني بالكلية هنا مدرسة من مستوى التعليم الثانوي، وكانت تعمل في البداية في زاوية الشيخ بلحملاوي، بموافقة الإدارة إلى جامع سيدي الكتاني بقسنطينة سنة 1946.

معلمو العربية التابعون لأكاديمية الجزائر

لقد سعت الإدارة الاستعمارية بقصد تلطيف حالة العجز في مجال إطارات التعليم العربي الخاص بالسلك الابتدائي "بحيث كان عدد المدرسين سنة 58/ 1959 لا يتجاوز 246 مدرسا". إلى توظيف معلمين آخرين لهم معلومات واسعة متينة في مادة اللغة العربية تسمح لهم عقب فترة تدريب بيداغوجي بأن يتولوا مهمة التدريس في مؤسسات التعليم الابتدا ئي، ولو أن هؤلاء المعلمين لم يتلقوا تكوينا يماثل تكوين المدرسين.

وقد صدر مرسومان في 30أكتوبر 1959 أولهما يحمل رقم 59/ 194 ويتضمن إنشاء سلك معلمي اللغة العربية التابعين لأكاديمية الجزائر. وثانيهما يحمل رقم 195/59 ، ويتضمن التنظيم الإداري العمومي المتعلق بالقانون الأساسي الخاص بهذا السلك الجديد.

1-التوظيف

يوظف معلمو اللغة العربية بناء على شهادات تثبت مدى معارفهم الواسعة في مجال اللغة العربية الفصحى. ويعرض ترشيحهم على لجنة انتقاء لدراسته. والذين تقبلهم هذه الهيئة يجتازون امتحانا تأهيليا يشمل مادة إنشاء تحريري باللغة العربية وسؤالين في النحو العربي أحدهما نظري والثاني تطبيقي. وليست معرفة اللغة الفرنسية مطلوبة ولكنها مستحسنة.

وينبغي فضلا عن ذلك أن تتراوح أعمار المترشحين بين 18 سنة في الأقل و35 سنة في الأكثر. "ويمكن تأخير هذا الحد الأقصى من العمر بخمس سنوات في حالات محددة " وأن تتوفر فيهم الشروط المطلوبة لشغل منصب إداري.

ويبين الجدول الآتي بالنسبة إلى السنوات 1961/59 عدد المترشحين المقبولين للمشاركة في الفترة التدريبية مقارنة بعدد المترشحين الإجمالي.

السنة	المترشحون			المقبولون		
	ذكور	إناث	مجموع	ذكور	إناث	مجموع
1959	126	21	147	26	11	37
1960	227	40	267	36	6	42
1961	317	51	368	55	13	68

ومعظم هؤلاء المعلمين والمعلمات للغة العربية كانوا من إطارات التعليم الخاص عند المسلمين. ومنهم من كان يحمل شهادات من جامعتي الزيتونة في تونس والقرويين في فاس أو من مؤسسات جزائرية مثل معهد إبن باديس والكلية الكتانية في قسنطينة أو من بعض الزوايا الهامة.

2-التكوين المهني

يمتد تكوينهم على مدى سنتين. وتشمل فترة تدريبية مهنية لمدة 6 أشهر في فرع التأهيل المفتوح في المدرسة الثعالبية. ويحمل هذا المبنى اسم سيدي عبد الرحمان الثعالبي. وهو من كبار الأولياء والصالحين في الإسلام. ولد حوالي سنة 1385 م وهو ولي مدينة الجزائر معروف بعميق تقواه وسعة معارفه في علوم الدين والتفسير. والمدرسة المؤسسة سنة 1850 قد كونت خلال ما يزيد على قرن من الزمن معظم المثقفين المسلمين الجزائريين.

ولما حولت المدارس الرسمية الثلاث (الجزائر وتلمسان وقسنطينة) إلى ثانويات للتعليم الفرنكو- إسلامي سنة 1951. كانت المدرسة الثعالبية المؤسسة التي آوت الثانوية الأولى للبنات الخاصة بالتعليم الفرنكو- إسلامي قبل أن تحول إلى ثانوية القبة في أكتوبر 1958.

وقد كانت تدرس فيها المواد الآتية: فن التربية، علم النفس، الأدب واللغة العربيان، المؤسسة الإسلامية، "مصادر الفقه والشريعة" المؤسسات الفرنسية (السلطات وتنظيم الدولة). القضاء الفرنسي والإسلامي، التاريخ وجغرافية فرنسا والجزائر.

كما نظمت دروس بالفرنسية لفائدة المتدربين الذين يجهل معظمهم هذه اللغة، وقد خصص الشهران الأخيران من التدريب لدروس تطبيقية يقوم بها مدرسان في مدرستين ابتدائيتين بمدينة الجزائر.

والمكلفون بالتدريس هم أساتذة الثانويتين "الوطنيتين" بالأبيار والقبة وجميعهم مسلمون. وكلف مساعد من كلية الآداب بدروس التاريخ. وتولى مدير مدرسة شارع تولون، وهو أوربي بدروس اللغة الفرنسية. ومدير المدرسة الثعالبية هو السيد عمر بن دالي عبد الرحمن، أستاذ الفقه الإسلامي سابقا في ثانوية إبن عكنون للتعليم الفرنكو- إسلامي.

ونظام التدريب يقوم على الإقامة الداخلية حيث يقيم الرجال في المدرسة ذاتها، وتتناول المرنات الإناث طعامهن في حجرة خاصة بهن وينمن في ثانوية القبة للبنات. وهؤلاء المتدربات يخرجن سافرات ولم يحدث أي مشكل يذكر نتيجة لاختلاطهن بالرجال في قاعات الدراسة. وثمن الكفالة الشهرية الذي يدفعه المتمرنون هو: 123.15 فرنك جديد. هذا إلى جانب جهاز متواضع من الملابس يأتون به عند قبولهم لأداء التدريب.

وبعد فترة التدريب هذه، يعين معلمو العربية في مدارس ابتدائية حيث يقضون مدة تدريب مهني تدوم سنة ونصف سنة ، يجتازون إثرها امتحانا يتم ترسيم الناجحين فيه.

ورئيس الأكاديمية هو الذي يعينهم ويرقيهم بناء على اقتراح مفتشي الأكاديمية. ويمكنهم الالتحاق عقب ذلك بصفوف المدرسين بشرط الحصول على شهادة انتهاء الدراسة في ثانويات التعليم الفرنكو إسلامي.

3- مرتباتهم

لمعلمي اللغة العربية سبع درجات، وتتراوح أرقامهم الاستدلالية بين 175 و315. ويتلقون منذ بداية تدريبهم مرتبا قدره 600 فرنك جديد. كما يستفيدون من التعويضات العالية والمنح الأخرى للمدرسين المتمرنين. ويخضعون مثل المدرسين لنظام واحد فيما يخص العطل المدرسية والتفتيش والعقوبات التأديبية. وعلى سبيل المقارنة، فإن معلما للغة العربية يتلقى بصفته أستاذا في مدرسة حرة إسلامية سوى 250 فرنكا جديدا.

موقف الإدارة من التعليم العربي

ترعى مؤسسات التعليم الخاص التي ينشئها المسلمون في كثير من الحالات جمعيات لا تعود اهتماماتها إلى الطابع الثقافي وحده. وتلك حال جمعية العلماء الإصلاحيين في الأساس. ولما كان التعليم هو ميدانها أو سلاحها المفضل فقد اجتهدت منذ إنشائها سنة 1931 للاستئثار بالعديد من المدارس الحرة وتأسيس مدارس جديدة.

وكانت النتائج الحاصلة بفعل عوامل الحرب التي تسببت في تأخير عملية تعميم التعليم في الجزائر نتائج معتبرة. وقد امتدت شبكتها المدرسية فشملت أنحاء الجزائر كلها . وهكذا ارتفع عدد مدارسها من 90 مدرسة سنة 1947 إلى 181 مدرسة سنة 1955. يؤمها نحو 40.000 تلميذ. وعلى الرغم من أن العلماء الإصلاحيين اجتهدوا لتحديث الطرق التربوية لدى معلميهم وتوفير محلات لتلامذتهم تستجيب لمتطلبات الراحة والشروط الصحية. وكانوا دائمي الإعراض عن امتثال التنظيم المعمول

به في مجال التعليم الخاص. فهم دأبوا على رفض تدريس اللغة الفرنسية على الخصوص في مؤسساتهم.

وحسب المزاعم الفرنسية، فإن الإدارة الاستعمارية كانت لها دوافع ومبررات لإغلاق مدارسهم المخالفة للقانون، "حسب رأي الإدارة"، فإنها لم تقدم على ذلك إلا في سنة 1955، حيث أجبرت السلطات الاستعمارية هذه المؤسسات التعليمية على غلق أكثرها وإيداع بعض مديريها ومعلميها مراكز الاحتشاد. وفي سنة 1956، وجهت تعليمات إلى السلطات المحلية بشأن الموقف الواجب اتخاذه إزاء هذا النمط من التعليم. وهذه التعليمات التي ذكرت بشروط فتح مؤسسات التعليم الخاص وعملها، أوضحت التدابير الواجب اتخاذها تبعا لدرجة خطورة ما قد يرتكبه المدير أو المعلمون من أعمال وأنشطة "جنائية".

المراجع

1- حولت هذه المدارس إلى ثانويات للتعليم الفرنسي في سنة 1951، ثم إلى ثانويات وطنية سنة 1959.

2- ظل عددهم محدودا لمدة طويلة (21 في سنة 1818)لن يزداد بصورة محسوسة إلى بعد سنة 1938: 70 في سنة 1943، و 120 في سنة 1951، 141 في سنة 1952، 150 في سنة 1953. و من بين 351 منصبا ثم تشغيل 334 منصبا: 33 منها يشغلها معلمو اللغة العربية المدرسون، و 39 منها يشغلها معلمو اللغة العربية المتمرنون والباقي أي 262 منصبا يشغلها المدرسون.

3- أنظر معلمو اللغة العربية التابعون لأكاديمية الجزائر.

4- كان يوجد أنذاك 129 منصبا ماليا للأساتذة عين الوزير 76 منهم (مبرزين أو مؤهلين) وعين مدير أكاديمية الجزائر 35 منهم مجازين أو مدرسين.

5- أنظر المدرسة التطبيقية في الصفحات الموالية.

6- انظر ما يتعلق ذلك في الصفحات الخاصة بالمدرسين.

7- تم إنشاء قسم السنة السادسة لنواة الفرع التعليم الفرنكو -إسلامي سنة 1959 في أورليان فيل.

1 - Benoist G., "De l'instruction et de l'éducation des indigènes de la province de Constantine », in bulletion scolaire du département de Constantine 1883.

2 -Alexis de Tocqueville, Œuvres complètes, Paris, 1962, III, p. -323.

3 -William Marçais, la langue Arabe, in revue de l'association des élèves et anciens élèves de l' I.E.P., Alger, N° 2 Mai 1958. Pp. 49-52.

4 – Bresnier, L. J., de l'enseignement de l'arabe à Alger, in Journal Asiatique 3e Séries T. 5, 1838, pp. 483-493.

5 – Bulletin de l'Académie d'Alger, Alger 1958, N° 2, pp. 23-26, 59-76 et N° 3, 1960, pp. 25-27. N° 4, 1960, pp. 17-35.

6 – Collot, Claude « le régime juridique de la presse musulmane en Algérie (1881 – 1962 », in revue Algérienne, 1969 (2), pp. 343 – 434.

7 – Collot Claude, les institutions de l'Algérie durant la période coloniale 1830 – 1962. Paris – Alger. 1987.

8 – Cheffaud M., - « l'enseignement des Musulmans en Algérie de 1830 à 1946 ». in Documents Algériens, 1947, pp. 21-52.

9 – Djeghloul, A. La formation des intellectuels Algériens modernes 1880 – 1930. R.A.S.J.P.E., N° 4, 1985, pp. 639 – 664.

10 – Des vagues, H.,- L'enseignement des musulmans en Algérie sous le rectorat Jeanmaire, in le mouvement social 70, Jan - Mars 1970, pp. 109-137.

11 – Eolm Cat, - Biographie Algérienne 1830 – 1900 Alger (S.D.).

12 –Emerit, Marcel, - « l'Etat intellectuel et moral de l'Algérie en 1830 », in Rev H.M.C. Juillet. Septembre 1954. Pp. 109 – 111.

13 – Fanny Colonna, - Instituteurs Algérien 1883 – 1939, Paris, 1975.

14 – Faucon N., - Le livre d'Or de l'Algérie de 1830 à 1889, Paris 1889.

15 – Foncin, « Instruction des indigènes », extrait de la Revue internationale de l'enseignement, 15 Aout, 1883.

16 Glachant (ch). –Rapport sur l'instruction publique en Algérie. Paris, 1886.

17 – Goinard, Pierre, - Algérie l'œuvre française. Paris, 1984.

18 – Hamet, Ismaïl, les Musulmans français du Nord de l'Afrique, Paris, 1906.

19 – Hazan, A., - Bouzaréh, l'Ecole Normale, in l'Algérianiste, N° 10 (N.S) 15 Mai 1980, pp. 9 – 14.

20 – Jardin A., « Tocque ville et l'Algérie », in Bulletin de l'Académie des Sciences morales et politique, 1962.

21 – Klein (H). - L'enseignement à Alger depuis la conquête Alger, 1920.

22 – Mahl, B., - La politique de formation en Algérie, in le temps modernes N° 375 Bis, Octobre, 1977. Pp. 234 – 248.

23 – Marcais, G., L'institut d'Etudes Orientales d'Alger. In Doc Algérien. N° 18, 20 Mai 1947, pp. 209.

24 – Mélia J., - Histoire de l'Université d'Alger Alger, 1950.

25 – Merad Ali, le réformisme musulman en Algérie de 1925 à 1940, Paris, 1967.

26 – Mimouni Abdelkader, - le Manifeste Algérien dans la presse Française 2e éd., Alger, 1991.

27 – Morel J., - L'école et la formation des élites en Algérie de 1919 à 1939, Mémoire Fac-lettres Aix – 1968.

28 – Mourlan, Pierre, - Législation et réglementation de l'enseignement Prim. Public des indigènes d'Algérie, Dijon, 1903.

29 – Ordonnance du 20 Août 1958 sur la scolarisation accélérée de l'Algérie pendant 8 ans. Ministère de l'Education Nationale Académie d'Alger, 1958.

30 – «Peyronnet, R., - Livre d'Or des officiels des affaires indigène. 1830 – 1930. Alger, 1930, Tome I Histoire et annuaire.

31 – «Projet de réforme de l'enseignement de l'arabe en Algérie», établi par le Synd. Nat. De l'Ens. Sec., Alger, in Université Syndicaliste, N° 207, 27 Fév, 1961, pp. 34 – 39.

32 Rapport sur la situation de l'enseignement en Algérie » in Bulletin de l'enseignement des indigènes, 1904, pp. 26 – 29.

33 – Ring (N. de),- Les Ecoles Françaises en Algérie et les écoles indigènes Extrait de «la nouvelle Revue» de 1er Mars 1897.

34 – Spielmann, Victor, L'Emir Khaled, son action politique et sociale en Algérie de 1920 à 1923. Les Editions du Trait d'union, Alger, 1938.

الواقع التعليمي للغة العربية
في أقسام اللغات الأجنبية.

أ.د: أحمد حساني
كلية الآداب واللغات والفنون
جامعة وهران

توطئة:

تعد هذه المداخلة•، التي نحن بسبيلها، خلاصة مختزلة لمشروع بحث نحن بصدد إنهائه في إطار وحدات البحث الخاصة باللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات موضوعه :

نقاط الارتكاز بين تعليمية اللغة العربية واللغات الأجنبية في ضوء اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات

ـ دراسة استقصائية في أقسام اللغات الأجنبية ـ

ارتأينا أن نسهم بهذه التجربة المتواضعة في هذا الحوار العلمي الهادف والاستراتيجي الذي ينظمه المجلس الأعلى للغة العربية حول واقع اللغة العربية في الجامعة الجزائرية وهي التفاتة حضارية مؤسسة علميا ومنهجيا، وهادفة ثقافيا؛ لأن مساءلة أي مقوم من مقوماتنا، في هذا الظرف بالذات، يعد وعيا حضاريا راقيا .

إن الحديث عن واقع اللغة العربية في الجامعة الجزائرية يقتضي بالضرورة تشخيص الواقع التعليمي للغة العربية في جميع الشعب والتخصصات، وأصفى صورة

• هذه المداخلة قدمها الدكتور أحمد حساني في ندوة " واقع اللغة العربية في الجامعة الجزائرية " التي نظمها المجلس الأعلى للغة العربية بين 6 – 8 نوفمبر 2000.

لواقع اللغة العربية تتبدى في الوسط التعليمي المتعدد اللغات والثقافات؛ لأنه الوسط الذي تتلاقى فيه اللغات وتتعايش، وتتقاطع فيه الثقافات والحضارات وتتحاور.

وهو الأمر الذي يقدم صورة وافية وأكثر وضوحا عن مكانة اللغة العربية بين هذه اللغات التي تشاركها في العملية التعليمة والتواصلية ، ويبين إلى أي مدى يمكن للغة العربية أن تسهم في ترقية الحصيلة التعليمية والبيداغوجية لتعليم اللغات .

إذا وفقنا في تحديد المجال التعليمي والبيداغوجي والثقافي للغة العربية، داخل وسط تعدد اللغات والثقافات، سيسهل علينا لا محالة وضع تصور شامل لمشروع استراتيجية تعليمية وبيداغوجية هادفة لترقية طرائق تعليم اللغة العربية في الوسط الأحادي اللغة والمتعدد اللغات على حد سواء .

ولا يتحقق هذا الهدف الذي ننشده، في كل أعمالنا ومشاريعنا، إلا بإعادة الاعتبار للثقافة التعليمية والبيداغوجية في الوسط الجامعي بخاصة في بعض التخصصات كأقسام اللغات الأجنبية، لأن تدريس اللغات بعامة في هذا الوسط ، وتدريس اللغة العربية بخاصة، يقتضي، بالإضافة إلى الخبرة المعرفية اللغوية واللسانية، خبرة في تعليمية اللغات والبيداغوجيا وطرائق التعليم ، وهو الجانب الغائب إلى حد الآن، فمعظم الأساتذة الذين يضطلعون بتعليم اللغة العربية يفتقرون إلى الخبرة التعليمية والبيداغوجية، مما ينعكس سلبا على حضور اللغة العربية في هذا الوسط القائم أساسا على المنافسة والإقصاء في الوقت نفسه، ومن ثمة تعطل آليات تفعيلها مما يؤدي إلى تقهقرها باستمرار، فتفقد مكانتها التواصلية والتعليمية بين اللغات التي تشاركها في العملية التعليمية .

انطلاقا من كل هذه الحيثيات لابد لنا، حينئذ، من أن نهتم أكثر ، وبوعي علمي عميق، بالتحسين المستمر للمشروع التعليمي للغة العربية وترقيته باسترفاد جميع الوسائل والأدوات المتاحة في مجال اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات، ولابد كذلك من الحرص الشديد على تحديد الأهداف العامة والخاصة تحديدا دقيقا مبنيا على بحث عميق ومؤسس في مكونات اللغة العربية الحديثة والعالمية المتوخاة التي تضطلع بدور حضاري لايقل شأنا عن الدورالذي اضطلعت به في مسارها الحضاري الطويل في اتصالها بلغات أخرى ، فتفاعلت معها ،واحتوت حمولتها الثقافية والحضارية .

ومن ههنا كان انصرافنا ،في هذا البحث الذي نحن بشأنه، إلى تشخيص الواقع التعليمي للغة العربية في أقسام اللغات الأجنبية، من حيث إنها تشكل وسطا متميزا لأنه قائم على التعدد اللغوي فهو،إذ ذاك، المكان المناسب لاختبار قدرات أستاذ اللغة العربية وكفاءته المعرفية والتعليمية وتحديد وعيه الثقافي والحضاري .

ما يمكن لنا الإشارة إليه منذ البدء هو أن الممارسة التواصلية والتداولية للغة العربية في الوسط التعليمي المتعدد اللغات، أضحت ممارسة غريبة وسلوكا دخيلا، فهي في وضعها الراهن لا تنسجم مع النظام التكاملي للغات المدرّسة في أقسام اللغات الأجنبية وتتبدّى صورة هذا الوضع في الجوانب التالية :

1ــ الجانب النفسي: ما يثير الانتباه حقيقة هو ذلك التنكر للقيمة التواصلية والتداولية للغة العربية ، ومن ثمة التنكر لكل المقومات الثقافية والحضارية التي تتصل باللغة العربية وقد يبلغ هذا التنكر درجة المروق والعقوق .

وما يخيب الآمال أكثر هو أن الطالب منذ أن يلتحق بقسم لغة من اللغات يتجرد من رصيده اللغوي العربي إلى درجة النسيان، كأن هؤلاء الطلبة لم يسبق لهم قط تعلم اللغة العربية، ويتجلى ذلك في سلوكهم التواصلي، فهم يتظاهرون بعدم إتقانهم للغة العربية ويتباهون بأنهم لا يفهمون ما يسمعون، ونحن نعلم بأن هؤلاء الطلبة هم من حملة البكالوريا شعبة الآداب أو الآداب واللغات، وأن اللغة العربية هي المادة الأساسية في هذه الشعبة، وفي كثير من الأحيان تكون درجة اللغة العربية هي السبب المباشر في نجاحهم في شهادة البكالوريا، وهي التي أهلتهم للالتحاق بالجامعة .

ولكن ما أن ينتسب الطالب إلى شعبة لغوية معينة حتى يظهر وكأنه تجاوز المستوى التواصلي والثقافي والحضاري للغة العربية، ويرتمي في أحضان اللغة الأجنبية على الرغم من أنه لا يمتلك جميع آلياتها، فيبدو عليه بعض التغير في السلوك، في علاقاته مع الآخرين، في ملبسه في نمط تفكيره ..

ويرى بعضهم أن الطلبة في الوسط التعليمي المتعدد اللغات لديهم رغبة متزايدة واهتمام ملحوظ باللغات الأجنبية، ويميلون إلى إتقانها وامتلاك آلياتها واستخدامها ويؤدي بهم هذا الاهتمام المتزايد باللغات الأجنبية إلى إهمال اتقان اللغة العربية وذلك يعود إلى اهتمام الطلبة بمواصلة تعليمهم في مرحلة ما بعد التدرج، وهي المرحلة التي تبدو لهم أنها ليست في حاجة إلى اللغة العربية. (1)

نستطيع أن نقول، حينئذ، أن الطالب، في هذا الوضع التعليمي المتعدد اللغات، يتوهم أنه ينتمي إلى ثقافة أخرى تختلف عن الثقافة العربية التي هي في تصوره تعاني من نكسة وردة في مجال العطاء الحضاري بكل روافده، فامتلاك لغة أجنبية معناه إيجاد مكان ما في فضاء تعدد اللغات والثقافات، ومن ثمة اكتساب

شرعية الانتماء إلى الحضارة العالمية الجديدة القائمة على التعايش اللغوي، والتقاطع الثقافي والحوار بين الحضارات والديانات .

2ـ الجانب المعرفي: يتعلق هذا الجانب بالمستوى المعرفي والعلمي للبرنامج المطبق في تدريس اللغة العربية في أقسام اللغات الأجنبية، إذ يكون هذا البرنامج، في كثير من الأحيان، ارتجاليا وفرديا معزولا غير مؤسس علميا ومنهجيا، ومن ثمة يفقد قيمته المعرفي وهو الأمر الذي يجعل الطلبة يتساءلون عن الغاية من تعليم اللغة العربية في الوسط التعليمي المتعدد اللغات والثقافات، إذا لم تسهم هذه اللغة في اكتمال الحصيلة المعرفية للعملية التعليمية.

ولذلك فإن ضعف المحتوى العلمي للبرنامج يؤدي إلى نفور الطلبة من تعلم اللغة العربية؛ لأن الطالب، في الوسط المتعدد اللغات، متعلم مقارن بين اللغات التي يتعلمها وقد تتجاوز هذه المقارنة البنية اللسانية لتتعمق أكثر في البنية المعرفية والثقافية، فيظهر له الفرق وعدم الانسجام في المرتكزات العلمية لتعليمية اللغة العربية مع اللغات الأخرى.

وقد تبدى لنا، من خلال المعاينة المباشرة للوسط التعليمي المتعدد اللغات، أن الطلبة في هذا الوسط يعيشون اغترابا في اللغة العربية نفسها، لأن النصوص والشواهد والنماذج اللغوية التي ترتكز عليها عملية تعليم اللغة العربية هي نصوص غريبة عن وسطهم وعن اهتماماتهم التداولية الراهنة، هي نصوص وشواهد قديمة تنتمي إلى بيئة أخرى تختلف عن بيئتهم، ولا تلبي حاجاتهم التواصلية. " كلما كانت البرامج منبثقة من الواقع الفعلي للوسط الاجتماعي الذي يحيط بالعملية التعليمية كلما كانت أقرب إلى الأذهان وأسهل في الممارسة والتداول . " (2)

ومما لا يغرب عن أحد كذلك هو أن اهتمامات الطالب في الوسط التعليمي المتعدد اللغات تختلف عن اهتماماته في الوسط التعليمي الأحادي اللغة، من حيث إن الوسط التعليمي المتعدد اللغات هو الأرضية الخصبة للتعايش اللغوي والتلاقي الثقافي والحضاري. ولكي ترقى اللغة العربية مراقيها الحضارية المتوخاة ينبغي أن يكون المحتوى المعرفي في مستوى التحدي الذي تستدعيه التحولات التي يشهدها العالم، والتي تقتضي بالضرورة تفعيل الحمولة الثقافية للغة العربية بجميع روافدها ومقوماتها .

3ـ الجانب التعليمي والبيداغوجي: لقد تبين لنا من خلال الحضور الدائم في الوسط التعليمي، الذي نحن بسبيله، أن الأداء البيداغوجي في تعليم اللغة العربية ضعيف إلى درجة تثير الانتباه بالقياس إلى تعليم اللغات الأخرى التي تجاور اللغة العربية في العملية التعليمية، فأغلب الأساتذة الذين يضطلعون بمهمة تدريس اللغة العربية هم غير جامعيين، مستواهم لا يتجاوز شهادة الليسانس في أحسن الأحوال، ومن ثمة فهم قليلو الخبرة والتجربة ويفتقرون إلى الآليات البيداغوجية الفاعلة لتعليم اللغات بعامة واللغة العربية بخاصة.

وانطلاقا من هذا الوضع لابد لنا من الاهتمام أكثر بالأستاذ النموذج الخبير بتعليمية اللغات لكي يستطيع أن ينافس أساتذة اللغات الأجنبية الأخرى، أو على الأقل أن يكون في مستواهم، من حيث إتقان استرفاد الطرائق البيداغوجية واستخدام الوسائل السمعية البصرية لترقية تعليمية اللغة العربية .

ولا يمكن تحقيق هذا الهدف إلا بانتقاء أساتذة ذوي خبرة وكفاءة علمية وبيداغوجية متميزة بتميز هذا الوسط التعليمي، بإشراف قسم اللغة العربية وآدابها،

بانتداب أساتذة متعددي اللغات ومؤهلين لسانيا وبيداغوجيا، لأن فشل الأستاذ في العملية التعليمية هو من الأسباب المباشرة لضعف المستوى ونفور الطلبة من تعلم اللغة العربية .

انطلاقا من دراسة ميدانية قمنا بها في الوسط التعليمي المتعدد اللغات تبين لنا أن أستاذ اللغة العربية ينعت بنعوت خاصة في أقسام اللغات الأجنبية منها :

1ــ ضعف لغوي وبيداغوجي.

2ــ إحباط نفسي وانهزام ثقافي.

3ــ جهل بكيفية استخدام الوسائل المساعدة في العملية التعليمية (الوسائل السمعية ــ البصرية)

4ــ كبت للحريات وقمع للمبادرات الفردية.

5ــ منهجه عقيم وطرائقه التعليمية معوقة، ومعطلة للإبداع والتجديد الذي تقتضيه اللغة العربية نفسها .

أولا : أثر اللسانيات التطبيقية في ترقية تعليمية اللغات

وانطلاقا من هذا التشخيص للواقع التعليمي للغة العربية في أقسام اللغات الأجنبية لابد لنا من أن نحرص حرصا شديدا على رصد الأهداف التعليمية للغة العربية وترقية الطرائق البيداغوجية لتعليمها ، ولا يتحقق لنا ذلك بيسر إلا باسترفاد النتائج المحققة في ميدان اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات، والإفادة من التجارب التعليمية الناجحة في مجتمعات لغوية أخرى، سواء أكانت هذه المجتمعات أحادية اللغة أم كانت متعددة اللغات والثقافات .

إن أدنى تأمل في الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية المعاصرة تهدي إلى أن هناك اهتماما ملحوظا لدى جميع المنشغلين بتعليم اللغات، سواء أكان ذلك على مستوى المؤسسات التعليمية والبيداغوجية، أم على مستوى الأفراد الباحثين في هذا المجال، بما يمكن للسانيات النظرية أن تقدمه من تطبيقات وإجراءات عملية يمكن لها أن تسهم في تطوير طرائق تعليم اللغات، ولذلك لجأ كثير من المتخصصين في ميدان البيداغوجيا إلى ما جاء به الباحثون في ميدان اللسانيات واقتنعوا عن وعي علمي بأهمية الإفادة من النظرية اللسانية في ميدان تعليم اللغة فظهرت في أوروبا وأمريكا مناهج كثيرة ترتكز أساسا على المعطيات العلمية للبحث اللساني، فأدى هذا الاهتمام المشترك إلى ظهور اختصاصات مشتركة أيضا في فترة لاحقة .

فالمجال التطبيقي للسانيات هو صورة واقعية للبحث العلمي نفسه، إذ إن وجود البحث العلمي النظري يقتضي بالضرورة وجود الجانب التطبيقي الذي هو تزكية منهجية للنتائج الحاصلة، وهي النتائج التي تطبق في الواقع لاختبارها وتدقيق معطياتها واستثمارها والإفادة منها في ميدان آخر من ميادين المعرفة الإنسانية . ويمكن لهذا المبرر أن يكون كافيا لوجود العلاقة المنهجية والبيداغوجية بين اللسانيات وتعليمية اللغات.

فتصبح التعليمية بناء على هذا التصور، همزة وصل تجمع بين اهتمامات مختلفة، وتخصصات متنوعة ، لأن الميدان التطبيقي يقتضي المشاركة الفعالة لنفر غير قليل من الباحثين الذين لهم اختصاصات متباينة، وذلك لأن تعليمية اللغات لا تهم الباحث اللساني فحسب، بل هي المجال المشترك الذي يجمع بين اللساني

والنفساني والتربوي . وهذا دليل قاطع على الطابع الجماعي الذي يتميز به البحث التطبيقي وهو الذي يضمن النتائج الإيجابية والحلول الناجعة.(3)

وقد توصلت الأبحاث اللسانية والنفسانية والتربوية على حد سواء إلى حقيقة مؤداها أن الحواجز بين هذه الاهتمامات التي أشرنا إليها سالفا هي حواجز وهمية لا وجود لها في الواقع الفعلي للظاهرة اللغوية في حد ذاتها فهناك حقيقة ثابتة قد يغفل عنها هؤلاء جميعا حينما يعمل كل واحد منهم بمعزل عن الآخر وهي ان بين البنى اللغوية الفطرية وبين طريقة اكتسابها علاقات قارة وقوانين ضمنية لابد من اكتشافها وإعادة صياغتها صياغة علمية دقيقة .(4)

مما لا شك فيه هو أن التعلم عملية ديناميكية قائمة أساسا على ما يقدم للطالب من معلومات ومعارف ، وعلى ما يقوم به الطالب نفسه من أجل اكتساب هذه المعارف وتعزيزها، ثم تحسينها باستمرار، و يجب الاهتمام أكثر بقابلية الطالب واستجابته للعملية التعليمية إذ إن تجربة الطالب هي الأساس في نجاح العملية التعليمية والبداغوجية.

يمكن للدارس في هذا المقام أن يتساءل عن العوامل التي يمكن لها أن تحث الطالب وتدعوه إلى تعلم لغة معينة ، كيف يمكن لنا أن نكون مجموعة العناصر اللسانية بشكل يناسب المعلم والمتعلم ؟ ما هي الأساليب والطرائق البيداغوجية الناجعة ؟ وعلى أي مرتكز لساني نعول في تحيق الغاية من العملية التعليمية؟

هذه التساؤلات لابد من أخذها بعين الاعتبار ونحن نبحث عما يمكن أن تقدمه اللسانيات لتعليمية اللغات، لأن تعليم اللغة ليس معناه أن نحشو ذاكرة المتعلم بقواعد ومعايير ثابتة للغة معينة، وإنما يجب أن يكون هدفنا هو أن نجعله يشارك

ويتفاعل إيجابيا مع برنامج المادة التعليمية، لأن تعليم اللغة لا يهدف إلى وضع لائحة مفتوحة من الكلمات في ذهن المتعلم، ولكن إكسابه المهارات المناسبة ليسهم هو نفسه في ترقية العملية التعليمية وتحسينها . فالمعرفة ـــ كما يقال ـــ هي تكوين طرائق وأساليب وليست مختزن معلومات، فالمتعلم يزداد تعلما بفن التعلم، والمعلم هو صانع تقدمه.(5)

يمكن لنا أن نقول، حينئذ، إن اللسانيات من حيث إنها الدراسة العلمية الموضوعية للظاهرة اللغوية تصبح وسيلة معرفية ومنهجية ضرورية لتحديد المجال الإجرائي للعملية التعليمية، وذلك بتوضيح الغايات والأهداف البيداغوجية من جهة، وتذليل الصعوبات والعوائق من جهة أخرى، لأنه بدون لجوء أستاذ اللغة إلى النظريات اللسانية المختلفة سوف يعسر عليه إدراك العملية التلفظية للغة عند المتكلم ـ المستمع، ويعسر عليه أيضا تحديد العناصر اللسانية التي تكون نظام اللغة المراد تعليمها وذلك بالارتكاز على إسهامات النظرية اللسانية الأم في مجال وصف اللغة الإنسانية وتحليلها، وهو التحليل الذي يعمق معرفتنا باللغة البشرية.

للسانيات وظيفة مركزية في تحليل العملية التعليمية وترقيتها، ومن ثمة فإن أستاذ اللغة يصطدم منهجيا بمجموعة من التساؤلات العلمية والبيداغوجية، وبدونها سوف يتعذر عليه إدراك حقيقة ما يعلم، ومن يعلم. ومن جملة هذه التساؤلات ما يلي:

1 ـ ماذا يعلم ؟

2 ـ ما هي الحاجات التعليمية لدى المتعلم ؟

3 ـ أي نظرية لسانية يمكن له اعتمادها لتحقيق الأغراض البيداغوجية ؟

ولذلك فإن تطبيق النظرية اللسانية في مجال تعليم اللغة دون الاهتمام بتحديد الحاجات البيداغوجية يسئ حتما إلى عملية التعلم، ولتفادي ذلك لابد من الفصل أولا بين القواعد اللسانية العلمية، والقواعد اللسانية البيداغوجية والتعليمية. وهذا يقتضي بالضرورة التمييز بين تعليم مسائل اللغة، وبين تعليم كيفية استعمال اللغة.

يسعى أستاذ اللغة، حينئذ، إلى جعل القواعد اليداغوجية وسيلة مساعدة في انتُقاء المادة التعليمية بالاستناد على ما تقدمه القواعد اللسانية ويكون هدف هذه القواعد بالدرجة الأولى تسهيل عملية تعليم الكيفية التي تستعمل وفقها اللغة داخل المجتمع.(6)

يعود نجاح أستاذ اللغة في ضبط الغايات البيداغوجية التي يسعى إلى تحقيقها أساسا إلى قدراته الذاتية التي تخول له الاضطلاع بمهمة تعليم لغة معينة ولذلك لابد من أن تتوافر فيه ثلاثة شروط:

1 ــ الكفاية اللغوية : يكون معلم اللغة قد امتلك بالفعل الكفاية اللغوية التي تسمح له باستعمال اللغة التي يراد تعليمها ويستعملها استعمالا صحيحا.

2 ــ الإلمام بمجال بحثه: يكون أستاذ اللغة على دراية بالتطور الحاصل في مجال البحث اللساني، وذلك بالتعرف على ما توصلت إليه النظرية اللسانية في ميدان وصف اللغة وتحليلها.

3 ــ مهارة تعليم اللغة: ولا يتحقق ذلك إلا بالاعتماد على الشرطين المذكورين من جهة، وبالممارسة الفعلية للعملية التعليمية، والاطلاع على النتائج اللاحقة في مجال البحث اللساني والتربوي من جهة أخرى .(7)

وهذه الشروط الثلاثة ضرورية لنجاح العملية التعليمية التي هي بالأساس ترتكز على ثلاثة عناصر : المتعلم و الأستاذ والطريقة.

أ ــ المتعلم : يمتلك المتعلم قدرات وعادات، واهتمامات، فهو مهيأ سلفا للانتباه والاستيعاب. فدور الأستاذ بالدرجة الأولى هو أن يحرص كل الحرص على التدعيم المستمر لاهتماماته وتعزيزها ليتم تقدمه وارتقاؤه الطبيعي الذي يقتضيه استعداده للتعلم .

ب ــ الأستاذ: هو أيضا مهيأ للقيام بهذا العمل الشاق وذلك عن طريق التكوين العلمي والبيداغوجي الأولي، وعن طريق التحسين المستمر الذي يجب أن ينحصر في التكوين اللساني والنفسي والتربوي، بطريقة تجعل الأستاذ نفسه يقبل على تجديد معلوماته وتحسينها باستمرار لأن الأستاذ ــ كما يقال ــ كالمهندس يجب أن يبذل جهدا إضافيا خاصا يجعل معلوماته ومعارفه حاضرة حضورا يوميا في الميدان ولا يتحقق ذلك إلا بالتكوين المستمر.(8)

ج ــ الطريقة: هي الوسيلة التواصلية والتبليغية في العملية التعليمية، لذلك فهي الإجراء العملي الذي يساعد على تحقيق الأهداف البيداغوجية لعملية التعلم، ولذلك يجب أن تكون الطرائق التعليمية قابلة في ذاتها للتطور والارتقاء.

لا يكون معلم اللغة، حينئذ، في غنى أبدا عن الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية المعاصرة، لذلك فإن اكتسابه لهذه المعرفة سيسعفه على وضع تصور شامل لبنية النظام اللغوي الذي هو بشأن تعليمه، وستنعكس هذه المعرفة بالإيجاب على إدراكه العميق لحقيقة الظاهرة اللغوية، فيؤثر هذا كله في منهجية تعليم اللغة وفق الأرضية

النظرية التي يوفرها تطور البحث اللساني الذي بإمكانه أن يقدم التفسير العلمي الكافي لكل المظاهر التي لها علاقة بتعليم اللغة وتعليمها.

إن أي مسعى لتحسين الوضع التعليمي للغة العربية لا يستقيم له أمر إلا بالتركيز على العناصر التالية :

أ : مؤهلات أستاذ اللغة العربية في الوسط التعليمي الأحادي اللغة و المتعدد اللغات .

1ـ التأهيل العلمي والبيداغوجي لأستاذ اللغة العربية .

2ـ القدرة الذاتية على اختيار الطرائق والوسائل المساعدة، واستثمارها استثمارا جيدا من أجل إنجاح العملية التعليمية .

3ـ اندماج الأستاذ في الوسط التعليمي والاحتكاك بأساتذة اللغات الأجنبية .

3ـ ترقية مهارة الأستاذ في التحكم في آليات الخطاب التعليمي .

4ـ ترقية خبرته عن طريق التحسين أوالتكوين المستمر .

ب: الوضعية النفسية واللسانية للطالب في الوسط التعليمي الأحادي اللغة والمتعدد اللغات .

1ـ معرفة قابلية المتعلم الذاتية في اكتساب المهارات والعادات اللغوية الخاصة بكل لغة من اللغات التي يتعلمها .

2ـ تعزيز آلية المشاركة لدى المتعلم وتحسين علاقتها بالتحصيل والاكتساب .

3ـ مراعاة الفروق الفردية (العضوية والنفسية والاجتماعية) في هذا الوسط المتميز بالتعددية اللغوية والثقافية ، ومعرفة مدى انعكاس هذه الفروق على المردود البيداغوجي.

4ــ تذليل الصعوبات والعوائق التي تعترض سبيل الأستاذ والطالب معا باستخدام

الوسائل السمعية البصرية .

ج : الطرائق البيداغوجية لتعليم اللغة العربية في الوسط الأحادي اللغة والمتعدد اللغات .

1ــ البحث المستمر من أجل تطوير طرائق تعليم اللغات بعامة، واللغة العربية بخاصة .

2ــ استثمار النتائج والخبرات المتوافرة في ميدان اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات .

3ــ ترقية الخبرة البيداغوجية قصد النجاح في تحقيق الأهداف المتوخاة من تعليم

اللغة العربية في الوسط المتعدد اللغات، وإتقان استخدام الوسائل السمعية البصرية المساعدة .

4ــ الاهتمام بوضع مقاييس قائمة على أسس علمية دقيقة لعملية تقويم المهارات والعادات اللغوية المكتسبة .

5ــ مراعاة الخصائص المشتركة بين اللغات لاستثمارها في تسهيل عملية التحصيل اللغوي لدى الطالب..

ثانيا: دعائم العملية التعليمية الناجحة

تستدعي كل عملية تعليمية وبيداغوجية، لتحقيق أهدافها الاستراتيجية، نسقا من الإجراءات المتكاملة، منها :

1 ـ التقويم: معرفة مدى استيعاب الطلبة لموضوع تعليمي معين، وما هي درجة النجاح والإخفاق في امتلاك آليات بنية لغوية ما واستخدامها وفق السياقات المختلفة التي تتواتر فيها عادة. .

الهدف من التقويم في تعليم اللغات هو معرفة نجاعة العملية البيداغوجية بعناصرها المتكاملة: المعلم والطالب والطريقة، وقد يتوضح ذلك أكثر من خلال دفع المتعلمين إلى توظيف الحصيلة اللغوية واستثمارها في التعبير عن مواقف مختلفة، القصد منها جعل المتعلم يمتلك الرصيد المعرفي الذي تعلمه ويستخدمه بنجاح للتعبير عن أغراضه الضرورية داخل المجتمع اللغوي .

2 ـ الأهداف: معرفة مدى تحقيق الأهداف والغايات الخاصة من تعليم بنية لغوية معينة ونعتمد في هذا العنصر على نتائج التقويم .

3 ـ التطبيقات: تساعدنا التطبيقات السريعة الآنية التي تتخلل العملية التعليمية على معرفة قدرة الاستيعاب لدى الطلبة، ومدى اكتسابهم لآليات الممارسة الفعلية للغة موضوع التعلم .

4 ـ الوسائل: هي فاعلية تتدخل لتسهيل التواصل البيداغوجي بين الأستاذ والطلبة، وتكون مرتكزا لتبسيط الدرس (نصوص مكتوبة، حوارات، تحقيقات)

5 ـ النماذج : هي المدونة النموذجية التي تنطلق منها العملية التعليمية .

ولا يمكن لهذه الجوانب أن تحقق أهدافها الإجرائية إلا بضبط العلاقة بين كيفية التعليم وكيفية التعلم (9)

يمكن طرح الأسئلة التالية في كل عملية تعليمية :

الأسئلة الأساسية للعملية التعليمية هي:

من؟ (المتعلم)

ماذا؟ (المادة)

لماذا؟ (الأهداف)

بماذا؟ (الوسائل)

كيف؟(الطريقة) كيف نعلم ؟ أو كيف نتعلم ؟

السؤال الأول (من ؟) : يتعلق بالجانب النفسي لدى المتعلم، فلا بد من الاهتمام بنظرية التعلم ، ودراسة اكتساب اللغة عنده:

1 ــ السلوك اللغوي

2 ــ التعزيز.

3 ــ الحاجة التواصلية عند المتعلم .

ومن ثمة فلا محيص لنا من استرفاد الرصيد المعرفي لعلم النفس اللساني .

السؤال الثاني (ماذا؟) : يتعلق هذا السؤال بالمادة المراد تعليمها، وههنا لابد من الإشارة إلى ضرورة إدراك العلاقة بين اللغة التي نعلمها والحمولة الثقافية والحضارية لتي تتتضمنها هذه اللغة، فلابد، حينئذ، من أن نكون على وعي عميق بأهمية التميز بين منهجين اثنين شاعا في الدراسات اللسانية المعاصرة وهما المنهج التاريخي (Diachronie) والمنهج الآني(Synchronie)

السؤال الثالث (لماذا ؟): يتعلق هذا السؤال بالأهداف العامة والخاصة للعملية التعليمية

السؤال الرابع (بماذا؟): يتعلق هذا السؤال بالوسائل التي يمكن استخدامها في العملية التعليمية لتحقيق الأهداف .

السؤال الخامس (كيف؟): يتعلق بالجانب البيداغوجي المتميز لتعليم اللغة في الوسط المتعدد اللغات، وهذا التميز يقتضي القيام بدراسة نظرية علمية للعلوم المساعدة للعملية اليداغوجية وامتلاك مرجعيتها النظرية وإجراءاتها التطبيقية.(10)

تعمل المؤسسة التعليمية، الأحادية اللغة أو المتعددة اللغات، على تنمية المهارات وترسيخ العادات اللغوية بترقية الطرائق البيداغوجية واسترفاد الأساليب الحديثة المستخدمة عالميا في تعليم اللغات حيث لم يعد يجدي تدريس الطلاب بأساليب وطرائق قديمة لا تجذب اهتمام الطلبة ولا تعمل على تنمية رصيدهم اللفظي وتطوير مهارتهم اللغوية، هذا إذا لم نقل إن بعض هذه الطرائق التعليمية القديمة قد تقلل حماس الطلاب لتعلم اللغة فتضعف القدرة لديهم على اكتساب مفرداتها وصيغها الصحيحة، وبالتالي يؤدي ذلك إلى النفور من دروس اللغة العربية."(11)

من سلبيات الطرائق القديمة :

1 ــ تعتمد على التلقين والتحفيظ.

2 ـ تعطل آليات التعبير والإبداع.

3 ــ تعول على المعلم وتغيب اهتمامات الطالب .

فهي من ههنا طرائق معوقة، لأنها :

ــ تعتمد في تقديم الدروس على طرف واحد فقط هو الأستاذ .

ــ تؤدي إلى خلق حواجز نفسية بيـــن الأستاذ والطالب.

ــ تحرم التلميذ من حق المساهمة في تفعيل العملية التعلييمـــة .

مميزات الطريقة الحديثة :

1 ــ تراعي الفروق الفردية النفسية والاجتماعية والثقافية .

2 ــ تعطي أهمية للميول الفطرية .

3 ــ تقرب المعلومات المجردة عن طريق الوسائل الحسية .

4 ــ تراعي القدرات الفكرية للطلبة .

5 ـــ تراعي الجانب التداولي للسان في الواقع الاجتماعي.

ثالثا : التكوين المثالي للأستاذ

يعد الأستاذ أحد العناصر الأساسية في العملية التعليمية بعامة وتعليمية اللغـات بخاصة، وكل عمل إصلاحي هادف لا يأخذ بعين الاعتبار إصلاح وضعية الأسـتاذ يعد عملا فاشلا، ما لم يعاد النظر جذريا في نظـام تكـوين الأسـتاذ وإعـداده إعـدادا جيدا (معرفيا وبيداغوجيا) فلا يمكن لنا تحديث طرائق تعليم اللغات. (12)

انطلاقا مما أومأنا إليه فإن وضع استراتيجية علمية وبيداغوجيـة هادفـة لتكـوين الأستاذ يعد من التحديات الكبرى التي تواجه المؤسسات التعليمية العربية . التي ما انفكت تبحث عن أسهل السبل وأيسرها لترقيـة تعلـيم اللغـات في الوسـط التعليمـي الأحادي اللغة والمتعدد اللغات على حد سواء .

ومن ههنا فإن ترقية المستوى التكويني للأستاذ وتحسينه باستمرار يتطلب تنميـة قدراته الشخصية وتطوير مهاراته العلمية والمهنيـة، ولا يتحقـق ذلـك إلا بـالحرص

الشديد على تحسين إعداده وتكوينه قبل وأثناء الممارسة الفعلية لوظيفته عـن طريـق التكوين المستمر.(13)

لقد تغير دور الأستاذ، في ظل التحولات العلمية الـتي يشـهدها العـالم، ونتيجـة التطور التكنولوجي وتعدد قنوات الإعلام والمعلوماتية وإنتاج المعرفة، فانتقل الأسـتاذ من موزع معلومات، إلى مخطط ومنظم ومقوم للعمليـة التعليميـة ، ومـن ثمـة إعـداده للقيام بهذه المهمة يتطلب منهجا علميا يتميز بالفاعلية والكفاية .

وضع أحد المهتمين بتحسين ظروف التكوين المستمر لأستاذ اللغات ثلاثة معايير للأستاذ الجيد:

1 ــ أن يكون نموذجا جيدا .

2 ــ أن يكون حاكما جيدا .

3 ــ أن يكون محترفـــــــا.

ــ لكي يكون نموذجا لابد مـن امتلاكـه للآليـات اللغـة الـتي يعلمهـا بجانبيهـا النطقي والمكتوب، وأن يكون على دراية بالمجالات التطبيقية للغة موضوع التعليم .

ــ ولكي يكون حاكما، لابد من أن يكون دقيقا في التصـويب اللغـوي، والدقـة في إيجاد سبل الاتفاق والاختلاف بين الأنظمة اللغوية المختلفة.

ــ ولكي يكون محترفا لابد من أن يكون خبيرا، والخبرة تقتضي التكوين النظري المؤسس معرفيا ومنهجيا وتقتضي الممارسة الدائمة للعملية التعليمية(14).

بات من الضروري، حينئذ، لتحقيـق هـذه الفاعليـة العاليـة في الإعـداد، إنشـاء مؤسسات مؤهلة ماديا وعلميا لتكوين الأستاذ الخبير في تعليمية اللغات، وقد اهتمت المنظمة العالمية للتربية والثقافة والعلوم UNESCO بهذا الأمر، ومـا فتئـت المنظمـة

العربية للتربية والثقافة والعلوم تسعى لإيجاد جميع السبل الكفيلة بتحسين تكوين الإطارات المؤهلة للاضطلاع بهذه المهمة التعليمية والبيداغوجية . (15)

نظمت منظمة unesco في شهر أوت سنة 1953 بـ ceylan ملتقى حول تعليم اللغات الحية لمناقشة محتوى التكوين النموذجي للأستاذ، فكان التركيز على ما يلي :

1 ـ استعمال جيد للغة الهدف (تلفظ جيد، قراءة واضحة، تعبير شفوي سليم والقدرة على تسهيل المقروء)

2 ـ معرفة جيدة للسانيات، معرفة معمقة بالميزات الصوتية والتركيبية والدلالية للغة موضوع التعلم، وكفاية خاصة في تحيين هذه المعرفة داخل القسم .

3 ـ معرفة جيدة بآداب اللغة ومرتكازاتها الثقافية والحضارية .

4 ـ الاهتمام بعلم النفس التربوي والمسائل التطبيقية للتعليم وامتلاك آليات الطرائق البيداغوجية واستخدام الوسائل السمعية البصرية . (16)

نحن في حاجة، إذن، إلى مؤسسات تكوينية خاصة باللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات وهذه المؤسسات ينبغي أن تكون ملحقة بالجامعات كما هو سائد في بلدان أخرى، ففي بريطانيا مثلا توجد مراكز متخصصة في كل من Londres, : Edimbourg , Leeds , Colchester وفي فرنسا هناك مراكز معروفة (Besançon , Grenoble , Nancy...)

هناك مراكز عالمية أخرى لترقية تعليم اللغات الأجنبية كمركز اللسانيات التطبيقية بواشنطن (C A L) ومركز اللسانيات التطبيقية بدكار (CLAD) ومركز Hambourg بألمانيا.

والهدف الأساسي الذي يجمع بين هذه المراكز كلها هو تحسين تكوين الأساتذة، وترقية طرائق تعليم اللغات، والبحث المستمر في تكنولوجيا استخدام الوسائل السمعية البصرية. (17)

الوسائل التعليمية:

تقتضي ترقية طرائق تعليم اللغة العربية استخدام أساليب حديثة باعتماد تكنولوجيا التعليم وما توفره هذه التكنولوجيا من وسائل تعليمية مختلفة تتماشى مع الأهداف التعليمية الحديثة للغات سواء أكان الأمر يتعلق بالوسط اللغوي الأحادي اللغة أم بالوسط اللغوي المتعدد اللغات " وتجعل عملية تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها عملية حيوية تسهل للمتعلمين باستخدام كل وسيلة تعليمية في الموقف التعليمي المناسب بالنسبة لاكتساب المهارات الأساسية الخاصة بتعليم اللغة الأجنبية مهارة الاستماع والنطق ... " (18)

الوسائل التعليمية: هي كل الأدوات التي يستخدمها الأستاذ لتحسين عملية التعليم وترقيتها، وذلك بتدريب المتعلمين على اكتساب المهارات اللغوية المختلفة، واكتساب عادات معينة تعد مرتكزا جوهريا في العملية التعليمية ،وتعد المخابر اللغوية المستخدمة في تعليم اللغات من أهم هذه الوسائل التعليمة كلها إن أقل الناس إلماما بالمسار التحولي لطرائق التعليم في الثقافة الإنسانية المعاصرة يدرك بلا شك أن ترقية هذه الطرائق وتنميتها قد تدعم أكثر بوسائل أخرى مساعدة، وقد أدى التطور العلمي والتكنولوجي إلى تنوعها وتطورها في الوقت نفسه، فنتج عن ذلك كله ظهور أجهزة وأدوات مساعدة يمكن لها أن تحقق الهدف المتوخى من العملية البيداغوجية بأقل جهد ممكن.

تنعت هذه الدعائم المعينة على الإدراك والاستيعاب بالوسائل التعليمية، وهي كل وسيلة تتدخل لمساعدة الأستاذ في تحقيق الأغراض التعليمية والبيداغوجية أثناء تعامله المباشر مع مادته من جهة، ومع المتعلم من جهة أخرى. وقد تختلف هذه الوسائل باختلاف المواقف التعليمية، وباختلاف الضرورة البيداغوجية الداعية إليها ..(19)

لابد من الاهتمام بكل الوسائل التي تتدخل لتذليل الصعوبات التي تعترض العملية التعليمية، وهي كل الوسائل المحسوسة القائمة أساسا على المرئي والمسموع التي تساعد على الاكتساب والاستيعاب والتحصيل بأقل جهد فكري . وهي تنقسم إلى ثلاثة أقسام :

1 ــ وسائل بصرية : كالرسوم والصور والخرائط والعينات والنماذج ورقوم الكتابة ...

2 ــ وسائل سمعية : المذياع المسجلات الأشرطة الأقراص السمعية ...

3 ــ وسائل سمعية بصرية : الأفلام السينمائية الفيديو التلفزيون وأنظمة وسائل الاتصال المتعدة . (20)

ومن أهم هذه الوسائل التعليمية المخابر اللغوية المستخدمة في تعليم اللغات، وهي المخابر التي تعد أرقى وسيلة وأشملها في تدريب المتعلم على اكتساب المهارات اللغوية المختلفة ، ولذلك يكون وجودها في المؤسسة التعليمية ضروريا جدا بخاصة في تعليم اللغة لغير الناطقين بها.

ومن ثمة فإن أي حديث عن المخابراللغوية يجب أن يراعي الخاصية الطبيعية وكيفية استخدامها وتعميمها ، واستثمار طاقتها لتحقيق الأهداف البيداغوجية المرسومة مسبقا. فهذه التجهيزات تتطلب مكانا ثابتا ومحدودا جدا، وهذا الأمر قد

يطرح مشاكل ذات طابع مادي أو تقني مختص قد تعود إلى كيفية استغلالها استغلالا جيدا ، وفي كل الظروف المحيطة بالعملية التعليمية.

فإذا اقتصرنا على أبسط نموذج مخبري، فإن المخبر قد يكون ملائما لتعلم عدد من المسجلات اللغوية لأفراد معينين لغايات معينة، في شروط وظروف معينة أيضا. وفي غياب جميع هذه الشروط فإن فاعلية هذا الجهاز ستتضاءل كثيرا مما ينعكس سلبا على قدرات التحصيل لدى المتعلم.(21)

وبناء على ما أومأنا إليه سالفا فإن للمخابر اللغوية ثقافة خاصة ومتميزة، وقد تكون هذه المخابر ناجعة إلى حد كبير إذا استثمرت استثمارا جيدا قائما على أسس علمية وتقنية معينة يمكن لها أن تسهم في ترقية الأساليب والكيفيات الإجرائية التي تعترض تعليمية اللغات.

ما يمكن لنا قوله في نهاية هذه المعاينة المباشرة للواقع التعليمي للغة العربية في أقسام اللغات الأجنبية هو أن العملية التعليمية الناجحة والهادفة للغة في الوسط المتعدد اللغات تقتضي الإجراءات التالية :

1 ـ تحليل الواقع التعليمي وتحديد الحاجات البيداغوجية الضرورية للمتعلم.

2 ـ ضبط أهداف البرنامج الدراسي والحرص على التمييز بين الأهداف العامة للعملية التعليمية بعامة والأهداف الخاصة بتعليم اللغة العربية في الوسط المتعدد اللغات .

3 ـ تحويل الأهداف إلى أعمال تطبيقية إجرائية عن طريق الانتقال التدريجي لعناصر العملية التعليمية ، ويكون هذا الانتقال عن طريق التقويم المرحلي .

4 ـ ضبط المحتوى العلمي للبرنامج التعليمي وترجمة الأهداف إلى واقع فعلي بتحديد العادات اللغوية والمهارات والمعلومات .

5 ـــ التطوير المستمر للبرنامج الدراسي ومراجعته من أجل تحسينه حسب الظروف التعليمية الطارئة .

6 ـــ التركيز في العملية التعليمية على الاهتمامات العلمية والمعرفية والتداولية لدى الطالب الذي ينتمي إلى الوسط التعليمي المتعدد اللغات واالثقافات .

7 ـــ التركيز على المحتوى العلمي والثقافي للبرنامج التعليمي للغة العربية انطلاقا من الواقع الثقافي والحضاري للمجتمع اللغوي العربي الحديث .

8 ـــ الاهتمام بالبعد التواصلي والتداولي للغة العربية وترقية حمولتها الثقافية والحضارية لكي تسهم في حركة التلاقي الثقافي بين المجتمعات اللغوية عن طريق التلاقي التعليمي للغات الإنسانية المختلفة .

هــوامـش

1 ـ ينظر حسان عطوان ، اللغة والتربية وسيلة تواصل وتطور حضاري ، مجلة التربية عدد 120(1997) ص 129 الدوحة قطر

2 ـ المرجع نفسه ، ص 135.

3 ـ د، الحاج صالح ، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية ، مجلة اللسانيات عدد 4 سنة1974 الجزائر ،ص 24.

4 ـ المرجع نفسه ، ص 25.

5 ـ فاخر عاقل ، التعلم ونظرياته ،دار العلم للملايين ، بيروت 1967. ص14

6 ـ رمزية غريب ، التعلم دراسة نفسية ، تفسيرية ، توجيهية .القاهرة 1977، ص13.

7 ـ المرجع نفسه ، ص 15.

8 ـ محمد وطاس ، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة والعربية للأجانب خاصة، المؤسسة الوطنية للكتاب 1988 الجزائر . ، ص20

9 ـ ينظر La didactique des langues _ cultures étrangères entre méthodologie et didactologie Christian Puren . Les langues modernes Paris 1999 ,p31.

10 ـ Denis Girard : Linguistique appliquée et didactique des langues . Paris Armand colin,1972 p134

11 ــ حسان عطوان اللغة والتربية وسيلة تواصل وتطور حضاري ، مجلة التربية عدد120(1997) ص 134.

12 ــ ينظر صالحة سنقر ، بعض الاتجاهات المعاصرة في مجال تدريب المعلمين في أثناء الخدمة ، اتحاد المعلمين العرب ، ندوة تدريب المعلمين أثناء الخدمة دمشق 1989

13 ــ ينظر د، رياض عارف الجبان ، إعداد وتدريب المعلم مجلة التربية عدد120 (1997) ص 108 .

14 ــ Denis Girard : Linguistique appliquée et didactique des langues . Paris Armand colin,1972 p137

15 ــ ينظر المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : ندوة إدارة برامج الوسائل التعليمية في دور المعلمين والمعلمات بالدول العربية ، المركز العربي للتقنيات التربوية دمشق 1987 ص11.

16 ــ Denis Girard : Linguistique appliquée et didactique des langues . Paris Armand colin,1972 p138

17 ــ المرجع نفسه ، ص 23 .

18 ــ محمد وطاس ، المرجع المذكور سابقا ، ص 273 .

19 ــ المرجع نفسه ، ص 77 ،78.

20 ــ المرجع نفسه ن ص 48.

21 ــ نورمان ماكنزي وآخرون ، فن التعليم وفن التعلم ، ترجمة أحمد قادري ، مطبعة جامعة دمشق ، 1973 ص 67.

التعليمية وآثرها في تقويم تدريس اللغة العربية وترقية استعمالها في الجامعة

الأستاذ: محمد صاري

قسم اللغة العربية وآدابها - جامعة عنابة -

الملخص:

لا شك أن البحث في ترقية استعمال اللغة العربية في الجامعة لجعلها وسيلة للاتصال والعلم، كالبحث في أي قطاع من قطاعات المعرفة، لا يمكن أن يرقى إلى المستوى المطلوب إلا إذا تحول الجهد الفردي إلى مستوى الجهد الجماعي. وما يلاحظ على جهود الإصلاح والتجديد التي بذلت لحل الإشكالية أنها جزئية ومتناثرة في الغالب، يعوزها الشمول والتكامل، وتعتمد على الخبرات الشخصية في التربية أكثر مما تعتمد على البحوث العلمية والتحريات الميدانية الدقيقة في مناهجها، والممحصة في نتائجها، مما جعل بعضهم يعتقدون نقص كفاية اللغة العربية في المجالات الحيوية، ويشتكون غلبة الأساليب التقليدية عليها من حيث التلقين والتقويم.

إن ترقية استعمال اللغة العربية والنهوض بها في قطاع الجامعة والمؤسسات الأخرى على اختلاف أنواعها، يتطلب من خبرائها وعلمائها معرفة موضوعية بواقعها، والنظر فيها بالمنظار الذي تفرضه الأحداث دونما تزييف للواقع، ولا تجاهل للحقيقة ولا إفراط في التفاؤل أو التشاؤم بالمستقبل.

ومن هنا تأتي أهمية هذه المداخلة التي نهدف من ورائها إلى :

1 – فحص واقع استعمال اللغة العربية مادة وطريقة في العلوم الاجتماعية والإنسانية بخاصة والتخصصات التقنية عامة.

2 – تقويم استعمال اللغة العربية بالجامعة في ظل المعطيات والحقائق المكتشفة باستمرار في حقل اللسانيات التطبيقية وعلم تدريس اللغات.

3 – البحث في كيفية الخروج باللغة والثقافة العربية من طور التأزم والصراع مع اللغات والثقافات الأجنبية إلى طور الحوار والتلاقح.

1 – مقدمة:

لا يحتاج الباحث المتخصص في تعليمية اللغة العربية إلى روائز تربوية، ولا إلى إحصاءات وبحوث ميدانية لكي يكشف أن مسألة تعميم اللغة العربية لا سيما في مرحلة التعليم العالي، وترقية استعمالها في المجالات الحيوية لتصبح في يوم ما لغة التواصل والعلم، مشكلة قومية تتعدى حدود الإقليم الواحد لتشمل الدول العربية جمعاء.

وعلى الرغم من الجهود العظيمة التي بذلتها المجامع اللغوية العربية منذ نشأتها، وهي جهود تستحق كل الثناء كما يقر بذلك العلماء[1]؛ لا تزال المشكلة اللغوية قائمة، وحلها يسير بخطى ثقيلة متثاقلة إن لم تكن بوادر الردة والتراجع قد لاحت في أفق بعض بلدانها.

ومن المؤكد أن تطوير استعمال اللغة العربية تدريجيا في المؤسسات التعليمية يعد المشكلة الكبرى، أو الأولى والأخيرة، لا سيما إذا نظرنا إليها في ظل التفجر المعرفي

[1] – د/ عبد الرحمن الحاج صالح، اللغة العربية وتحديات العصر: في البحث اللغوي وترقية اللغات، نصوص أعمال ندوة "مكانة اللغة العربية بين اللغات العالمية"، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر 2001، ص: 25.

والتكنولوجي، وزحف العولمة التي جعلت من العالم قرية كونية، فكسرت الحدود والقيود. واكتسحت وسائل الاتصال الجماهيري المعروفة بدورها الخطير في التغريب وغسل العقول أمما وشعوبا متخلفة لا تملك مناعة كافية لتحصين هويتها وثقافتها من الذوبان والاضمحلال.

2 – إشكالية الموضوع:

معشر الباحثين، إن اجتماعنا في ندوة "واقع اللغة العربية في الجامعة الجزائرية" التي ينظمها المجلس الأعلى للغة العربية في مرحلة حاسمة من تاريخ "المشكلة اللغوية" في الجزائر ليس غرضه أن نجيب عن الأسئلة الكلاسيكية المتجددة: هل اللغة العربية قادرة على أن تكون لغة التعليم العالي؟ وهل تصلح للتأليف العلمي؟ وهل فيها من المصطلحات ما يكفي لسد حاجة البحث العلمي والتأليف فيه؟ وهل هي لغة أدب وشعر وتاريخ...؟[2] فنحن لم نجتمع ليقنع بعضنا بعضا بأن اللغة العربية قادرة على أداء رسالة العلم والثقافة، وصلاحيتها لذلك في الألفية الثالثة. فنحن مقتنعون. بل نحن متيقنون من ذلك، وهذا اليقين مبني على حقائق تاريخية وعلمية وليس على انطباعات ذاتية. أما الحقائق التاريخية: فالتاريخ يشهد بأن اللغة العربية لها من المرونة والمقاومة مع مرور الزمن ما يميزها عن غيرها من اللغات القديمة التي اندثرت واضمحلت. فعلى الرغم من النكبات التي مرت بها في تاريخها الطويل (حملات المغول والتتار والحروب الصليبية والاستعمار التركي والفرنسي

---

[2] – هذه الأسئلة وغيرها كانت مثار جدل في كثير من الندوات والمؤتمرات الإقليمية والقومية التي تناولت تطوير التعليم العالي وقضايا اللغة العربية، انظر: د/ مازن المبارك، اللغة العربية في التعليم العالي والبحث العلمي، دار النفائس، مؤسسة الرسالة، ط(3)، بيروت 1985، ص: 05.

والإنجليزي) حافظت على نظامها فلم تتغير تغيرا كبيرا في نحوها وصرفها وأصواتها وأساليبها... والنمو الكبير الذي حدث فيها وقع في مفرداتها (معجمها) وهذا شيء بديهي لأن اللغة كما يشبهها فيرث كالشجرة تورق وتتساقط أوراقها باستمرار.

أما بالنسبة إلى الحقائق العلمية، فإن علوم اللسان الحديثة بينت فساد كثير من الأوهام الشائعة والافتراضات الخاطئة التي رددها الناس في القرون الماضية وأهم هذه الأخطاء قول بعضهم بأفضلية اللغات، وكذلك اعتقاد بعضهم بوجود لغات بسيطة وأخرى معقدة، ولغات بدائية وأخرى متطورة(□)...

لا تفاضل بين اللغات، وإذا صح تطبيق مفهوم "البدائية" من وجهة نظر انتروبولوجية على بعض الشعوب، فإنه لا يصح من الناحية اللسانية؛ لأن الوظيفة الأساسية للغة البشرية والمتمثلة في التواصل والتبليغ موجودة في كل اللغات. ثم إن الصعوبة أو السهولة، والبساطة أوالتعقيد مسائل نفسية تربوية وليست لغوية. فهذه الظواهر ليست خصائص جينية في طبيعة اللغة ذاتها. ولوكان الأمر كذلك لكانت اللغات التي زعموا أنها صعبة يتم اكتسابها كلغة المنشأ في مدة زمنية أطول قياسا باللغات التي اعتقدوا أنها سهلة وبسيطة. ولكن الواقع يثبت أن جميع أطفال العالم أينما وجدوا، يكتسبون لغة المنشأ في مدة زمنية قياسية جدا؛ وعليه فإن البساطة والتعقيد والسهولة والصعوبة ظواهر مرجعها إلى الطرائق التي تعرض بها هذه اللغات وتبلغ(□). ومن المؤكد أن اللغة العربية اليوم في أمس الحاجة إلى طرق جذابة مشوقة

---

[3] – د/عبد السلام المسدي، اللسانيات من خلال النصوص، الدار التونسية للنشر، ط(2)، تونس 1986، ص:39-42.

[4] – المرجع السابق، ص: 39-42.

فيها إبداع وابتكار، نتلافى بها الطرق التقليدية التي تجاوزها الزمن فأصبحت عاجزة عن تلبية حاجات الناس وما يتطلبه التفجر المعرفي والتقني العالمي.

إن المعضلة الأساسية التي تُعقد هذه الندوة التاريخية من أجلها هو البحث في كيفية ترقية استعمال اللغة العربية في الجامعة وبالخصوص بعد أن أخذ استعمالها يتقلص تدريجيا في بعض القطاعات الحيوية التي كانت العربية قد ظفرت بها، وتمكنت منها[ين].

إن موضوع ندوتنا – كما هو ملاحظ – واسع متشعب لدرجة أن الباحث فيه يحتار في ماذا يذكر وماذا يدع، وماذا يقدم وماذا يؤخر؟ أيبدأ بالبديهيات يريد أن يبرهن عنها ويقيم الدليل على صحتها؟[□] أيتناول الموضوع من جانبه اللغوي، أم يطرقه من الجانب الاجتماعي والسياسي، أم يعالجه من الجانب الفكري بشكل

---

* «والدليل على ذلك أن اللغة الصينية واللغة اليابانية اللتين يقال عنهما إنهما من أصعب اللغات هما لغتا العلم والتواصل في الصين واليابان. فالصينية هي لغة التعليم في الصين على اتساع رقعتها وكثرة سكانها وصعوبة الحروف والمقاطع الاساسية التي تكتب بها وتعددها. وكذلك التعليم في اليابان يتم باللغة اليابانية في جميع مراحله وميادينه. وعلى التلميذ أن يتقن ما يزيد على ألف شكل ليتاح له معرفة الوحدات الأساسية اللازمة لقراءة الجرائد اليومية». انظر، عبد العزيز البسّام، العربية الفصيحة لغة التعليم في الوطن العربي، في اللغة العربية والوعي القومي، بحوث وماقشات الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت 1984، ص: 42.

[5] – من أهم المجالات التي بدأت العربية تفقدها تدريجيا، التصريحات الرسمية لأصحاب القرار والاجتماعات والمراسالات الإدارية...

[6] – من بين هذه البديهيات، قدرة اللغة على استيعاب علوم عصرها، وعدم قدرة المتعلم على تمثل العلوم تمثلا كاملا إلا باللغة التي بها يفكر ويتواصل.

عام...؟[7]. ولذا يتحتم علينا كخطوة أولى تحديد الكلمات المفاتيح التي يتأسس عليها تحليلنا لعناصر الموضوع.

3 – تحديد المفاهيم والمصطلحات:

إن أهم المصطلحات، وأولاها بالتحديد، مفهوم الترقية، والتقويم، والتعليمية، فهي الكلمات المفاتيح في هذه المداخلة.

ففي ما يخص مصطلح الترقية، أيقصد به ترقية اللغة العربية كنظام أم يقصد ترقيتها كاستعمال؛ أي تطوير الجانب العملي التداولي في اللغة؟ لا شك في أن الدارسين يعنون بهذا المفهوم ترقية الاستعمال اللغوي وتعميمه، من خلال تطوير تدريس اللغة العربية، لأن المسألة في الواقع هي في كيفية الخروج من الطرق المعبدة إلى طرق جديدة مبتكرة[8]. وانطلاقا من هذا التحديد فإن تعليم اللغة العربية يجب أن يكون مختلفا في أهدافه ومضامينه وفي طرائقه وأساليبه عن التعليم التقليدي. وحل هذه المسألة من صميم اختصاص تعليمية اللغات (didatique des langues). والتعليمية هي المفهوم الثاني الذي نود تحديده.

ظهرت التعليمية (علم التدريس)[9] في بعض مراكز البحث العلمي – عند الغربيين – كتخصص جديد يعمل على نقد تدريس المواد التعليمية من صبغته الفنية

---

[7] – د/ مازن المبارك، اللغة العربية في التعليم العالي والبحث العلمي، ص: 25-26.

[8] – د/ عبد الرحمن الحاج صالح، الأسس العلمية لتطوير تدريس اللغة العربية، ندوة تدريس اللغة العربية في الجامعات الجزائرية، جامعة الجزائر 1984،

[9] – يعرف جون كلود غانيون J.C.GAGNON في كتابه « la didactique d'une discipline »(ديداكتيك مادة) التعليمية كالآتي: «اشكالية إجمالية وديناميية تتضمن: أ)- تأملا وتفكيرا في طبيعة المادة المدرَّسة، وكذا في طبيعة وغايات تدريسها. ب)- إعدادا لفرضياتها الخصوصية، انطلاقا من المعطيات

التي تعتمد مواهب المدرسين واجتهاداتهم وتجاربهم الفردية ليكسبه طابعا علميا تحليليا. على أن نضج البحث الديداكتيكي واستوائه كتخصص علمي مستقل، اكتسب من خلال نتائجه وضعية النشاط العلمي التحليلي "المعقلن" بعد رفضه للاتباعية القائمة على التقليد الأعمى للطرائق والمناهج الفلسفية التي كانت البيداغوجيا تقترحها على المشتغلين بالتدريس[(بم يم)]. ومن أهم الانشغالات الأساسية للتعليمية بناء المناهج وإعداد المقررات التعليمية وتقويمها. وتكوين المدرسين المؤهلين لتحديد الصعوبات ووضع الحلول الناجعة لها[(يم يم)].

أما المفهوم الثالث والأخير فهو : التقويم. وللتقويم استعمالات كثيرة غير أنه في الجانب التربوي، يراد به أحد شيئين: بيان قيمة تحصيل المتعلم ومدى تحقيقه لأهداف التربية من جهة، وتصحيح تعلمه وتخليصه من نقاط الضعف في تحصيله من جهة ثانية. وللإشارة فإن مفهوم التقويم تأثر بالفلسفة التربوية التي انبثق منها، ويعمل على دعمها. ففي الطرائق التقليدية كان التقويم هدفا في حد ذاته، بدلا من أن يكون وسيلة لتحديد العقبات والمشكلات التعليمية وضبط الحلول التربوية الناجعة . ولكنه في التعليمية الحديثة أصبح وسيلة لتشخيص المكتسبات وتفسيرها، لا يخص التلميذ فحسب، بل يهتم بجميع مكونات الفعل التعلمي التعليمي[(مم يم)].

المتجددة والمتنوعة باستمرار لعلم النفس والبيداغوجيا وعلم الاجتماع...الخ. جـ)- دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريسها». انظر، من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، دراسة وترجمة، رشيد بناني، الحوار الأكاديمي والجامعي، ط1، الدار البيضاء المغرب 1991، ص: 39.

[10] – المرجع نفسه، ص: 39-44.

[11] – المرجع نفسه، ص: 72-80.

[12] – انظر، قراءة في التقويم التربوي، تأليف نخبة من الأساتذة، كتاب الرواسي، ط(1)، باتنة الجزائر

4 – تقويم مجمل لواقع تدريس اللغة العربية بالجامعة:

فعلى الرغم من العناية الكبيرة التي تلقاها مادة اللغة العربية، لاسيما في مراحل التعليم ما قبل الجامعي، تشير التقارير العلمية والبحوث الميدانية التي أنجزت في هذا الشأن إلى ضعف كبير عند التلاميذ والطلبة في لغتهم الوطنية وكثرة الأخطاء النحوية وشيوعها في كلامهم وقراءاتهم وكتاباتهم في جميع مراحل التعليم. ولم يسلم من ذلك طلاب الجامعة والمتخرجون منها[13]. فقد لوحظ أن الجيل الجديد من الطلبة لا يتقنون العربية ولا يعرفون الفرنسية، ووسيلة الاتصال والتبليغ التي يتحكمون فيها بطلاقة هي اللهجة، ولكنها ليست لهجة مهذبة، قريبة من الفصحى بل هي مزيج من الفرنسية والفصحى والدارجة[14]. وفي كثير من الأحيان تلقى المسؤولية على عاتق الطالب فيبدو أمام بعضهم المسؤول المباشر، والأول والأخير عن هذا الضعف. والحقيقة أن أسبابا عديدة، ساهمت بنسب متفاوتة، في خلق هذه الأزمة وعلى رأسها السياسة التربوية بشكل عام. فعلى الرغم من أنها حققت توسعا

1993،ص: 38-42 وص 75.

13 – انظر، الجزء الخاص بالمحاولات العملية ونتائجها في كتاب: تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي، د/محمود أحمد السيد، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس 1987، ص: 50-65.

14 – من أهم المشكلات التي تعيق ترقية استعمال اللغة العربية مزاحمة اللغات الأجنبية ومنافسه اللهجات المحلية لها، إذ تنتشر هذه اللهجات بسرعة في المجتمعات العربية بفعل الحافز التداولي ووسائل الإعلام المختلفة، وبتزكية من بعض المؤسسات العالمية التي تسعى لجعل اللهجات المحلية أو اللغات الأجنبية بدائل حية للعربية الكلاسيكية كما يزعمون. انظر، د/أحمد حساني، المرتكزات اللسانية لتعليمية اللغة العربية في وسط تعدد الثقافات واللغات، نصوص اعمال ندوة مكانة اللغة العربية بين اللغات العالمية، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر 2001، ص: 70.

ملحوظا في تعليم العربية وتعميمها يؤخذ عليها جملة من النقائص التي مازالت تعرقل ترقية تدريسها واستعمالها، وتتمثل في الملاحظات الآتية:

1 – أن التطور الذي حصل في تدريس اللغة العربية في الجامعة تناول جوانبها الكمية وأهمل جوانبها النوعية، فقد لوحظ غزارة المادة اللغوية المقدمة لاسيما في العلوم الاجتماعية والإنسانية، وعدم استجابة هذه المادة لما يتطلبه غيرها من المجالات الحيوية[15].

2 – جهود التطوير جهود جزئية مرتجلة متناثرة في الغالب، يعوزها الشمول والتكامل وبُعد النظر، وتعتمد على الخبرات الشخصية أكثر مما تعتمد التحريات الميدانية والبحوث العلمية المخبرية الدقيقة في مناهجها والمحصة في نتائجها[16].

3 – ضيق محتوياتها، وغموض أهدافها وضعف طرائقها ووسائلها وأساليب تقويمها.

4 – سوء إعداد مدرسيها وعدم كفاءتهم من الناحية البيداغوجية بخاصة، فهؤلاء الأساتذة الذين يشرفون على التدريس بالجامعة تكونوا بطريقة تقليدية تعرفها الجامعات منذ نشأتها، وتعتمد بالدرجة الأولى على إحراز الدرجات العلمية مثل الماجستير والدكتوراه؛ ثم يباشرون مهامهم في التدريس بدون أي تكوين "ديداكتيكي" في طرق التدريس وعلم النفس...

15 – د/ عبد الرحمن الحاج صالح، الأسس العلمية لتطوير تدريس اللغة العربية.

16 – عبد العزيز البسام، العربية الفصيحة لغة التعليم في الوطن العربي. اللغة العربية والوعي القومي، بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية، مركز دراسات الوحدة العربية، ص: 59.

ومما لا شك فيه أن الشهادة العلمية العالية ليست دليلا على التدريس الجيد، فهناك الكثير ممن يشهد لهم بالكفاءة في البحث والتأليف ولكنهم يبدون عجزا واضحا في مجالات التدريس، يصل إلى درجة الفشل أحيانا[17]. فالجامعة الجزائرية تفتقر إلى هذا النوع من التكوين. هذا مع العلم بأن الجامعات الغربية تنبهت لهذه المسألة ودورها في إعادة تجديد معلومات الأساتذة وخبراتهم التربوية من حين إلى آخر وتحسين طرق آدائهم. وقد أثبتت التجربة أهمية التكوين "الديداكتيكي" ونجاعته في نجاح الأساتذة في مهمة التدريس داخل قاعات الدرس[18].

5 – انتقال الطالب الجامعي المتخصص في الفروع التقنية والعلمية انتقالا مفاجئا من تلقي العلوم باللغة العربية إلى تلقيها باللغة الفرنسية. وهذه القفزة اللغوية من لسان إلى لسان آخر تحدث لديه صدمة تعوقه عن التفكير والتعبير. ولذا فإن الضعف الذي يعانيه طلبة الجامعة بشكل عام (في المنطوق والمقروء والمكتوب) لا يعود إلى نقص في الذكاء والعبقرية، بل سببه المباشر هو اللغة الجديدة التي يتلقى بها العلم فجأة بعد اعتياده على لغته الوطنية، ثم إن الأصل في هذا الإخفاق يبدأ – في الغالب – من الضعف اللغوي.

---

17 –ولذلك نسمع بعض الطلبة يتحثون أحيانا عن بعض الأساتذة الذين يدرسونهم مادة معينة، فيعترفون بالمعلومات الغزيرة والعميقة التي يحملها هؤلاء الأساتذة ولكن إلى جانب ذلك لا يقرون طريقتهم في التدريس والتوصيل.

18 – د/تركي رابح، دور التربية في التنمية الوطنية، تجربة الجزائر في تكوين المكونين للمنظومة التربوية، مجلة الفيصل، العدد(118)، ديسمبر 1986، ص: 57.

هذه جملة من المعوقات التي وقعت فيها السياسة التربوية بشكل عام، وهي تسعى إلى ترقية استعمال العربية في القطاعات الحيوية. ويمكن تشريح هذه المعوقات من خلال تحليل التجارب الميدانية، والملاحظات الدقيقة التي سجلها أساتذة اللغة العربية الذين أشرفوا على عمليات التعريب، أو على تدريس اللغة العربية في الأقسام المختلفة (العلوم الاجتماعية والإنسانية والعلوم الأساسية والتقنية). ومن أهم الملاحظات التي ينبغي التنبيه إليها قبل حديثنا عن تدريس اللغة العربية في الأقسام المختلفة ما يلي:

1 – الاقتصار في تحميل مسؤولية تعليم اللغة العربية وترقية استعمالها في التخصصات العلمية والتقنية على أساتذة اللغة العربية، وتخلي غيرهم من الأساتذة عن هذه المسؤولية إلى حد بعيد. والواقع أن ترقية اللغة العربية مشروع أمة موكول إلى الهيئات والجماعات وليس إلى الأفراد.

2 – تدريس العلوم الأساسية (المتمثلة في الرياضيات والفيزياء والكيمياء) بالعربية لم يعد مشكلة مطروحة بحدة في الجامعة بحكم أن المفاهيم والمصطلحات التي تحتويها هذه التخصصات عالمية، وقد قطع تعريبها شوطا كبيرا بحيث لا يمكن التراجع عنه، فمراجعها متوفرة وتأطيرها يمكن تحسينه.

4 – 1: اللغة العربية في التخصصات العلمية والتقنية:

من أهم الملاحظات الميدانية التي سجلها بعض الأساتذة المشرفين على تدريس مادة اللغة العربية في التخصصات العلمية والتقنية، والتي تسمى (T.T.A Traduction et Terminologie Arabe) ما يلي:

أ– افتقار هذه الأقسام إلى برامج محكمة في مادة اللغة العربية، تلبي حاجة الطالب العلمية واللغوية في تلك التخصصات. فاختيار محتوى التدريس (الموضوعات) متروك للذوق والمبادرة والخبرات الشخصية. تصوروا أن أول درس قدمه أحد أساتذة اللغة العربية في الأقسام العلمية هو "المدرسة البصْرية"!!! هذا مع العلم أن 99 % من نجاح الأستاذ في تلقين مادته، تكمن في كيفية جعلها مشوقة[19] (motivante).

فالتعليم لا يحقق نتائج باقية إن لم تكن له أهمية. ومن الثابت أن صحة هذا المبدأ لا تنطبق فقط على تعليم اللغة بل تشمل سائر المواد.

ب –إسناد مهمة تدريس مقياس اللغة العربية (ترجمة ومصطلحات) في التخصصات المذكورة آنفا، إلى أساتذة متخصصين في اللغة والأدب العربي، والكثير منهم لا يحسن إلى جانب لغته استعمال لغة أجنبية (قراءة ونطقا وكتابة)[20]، ثم نتهم بعد هذا كله التعريب بالفشل، واللغة العربية بالعجز!!.

كيف يستطيع أستاذ اللغة العربية أن يقرب المفاهيم العلمية للطلبة وهو يجهلها أصلا؟ ولذا فإن المؤهل الوحيد لتدريس مقياس الترجمة والمصطلحات العربية يكمن في أساتذة الاختصاص من الأقسام العلمية نفسها. وأعتقد أن عددهم – وإن كان ضئيلا جدا – فهو غير معدوم. أما أستاذ اللغة العربية فينبغي أن يشرف أيضا على تدريس مادة اللغة العربية في هذه الأقسام بهدف تدريب الطالب على مهارتي التعبير الشفوي والكتابي وإكسابه تقنيات تحرير المقال العلمي.

19 – نوام شومسكي، اللغة ومشكلات المعرفة، ترجمة د/حمزة ابن قيلان المزيني، دار توبقال للنشر، ط(1)، الدار البيضاء المغرب، ص: 155.

20 – من سمات المثقف في العصر الحديث اتقان لغة أو لغات أجنبية إلى جانب اللغة الأم.

جـ– تخصيص حصة واحدة في الأسبوع للغة العربية وذلك لا يساعد أبدا على ترقية استعمالها وتطويرها، لا سيما إذا علمنا أن هناك تهاونا كبيرا في برمجتها وتدريسها ودراستها. ويبدو هذا التهاون إما على مستوى الطلبة، وإما على مستوى الأساتذة أو على مستوى الإدارة، وإما على مستواهم جميعا.

4 – 2 : اللغة العربية في أقسام اللغات الأجنبية: [21]

لكي يتمكن الأستاذ من إقناع الطلاب بفائدة المادة التعليمية التي تعرض عليهم، ويتحكم في دروسه، لابد أن يتمتع بكفاءة لسانية وعلمية وبيداغوجية تؤهله باستمرار لبعث الرغبة في التعلم لديهم، وتمكّنه من تقديم محتوى التدريس بطريقة مشوّقة[22]. ولكن الواقع عكس ذلك، فأستاذ اللغة العربية في تلك الأقسام غالبا ما يُنْعَتُ – صدقا أو زورا – بأنه تقليدي في شكله وفي محتوى دروسه وفي طريقة تدريسه بالمقارنة مع أساتذة اللغات الأجنبية. فهو أستاذ، كما يزعمون، لا يحسن اللغات وينظر إلى العالم من حوله بعين واحدة هي اللغة العربية، ويدافع عنها ويتعصب لها لأنه لا يعرف اللغات الأجنبية...الخ. ونظرتهم هذه إلى أستاذ اللغة

21 – للإشارة، فإن النقد الذي وجه لواقع اللغة العربية في التخصصات العلمية والتقنية جله ينطبق على أقسام اللغات الأجنبية خاصة ما تعلق منها بانعدام البرامج المشوقة والمثيرة، وقلة الحصص التعليمية وجهل كثير من أساتذة اللغة العربية باللغات الأجنبية...الخ

22 – د/ عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، العدد (4)، الجزائر 1974/1973، ص: 41-42.

العربية تنعكس على اللغة ذاتها. وعلى الرغم من المبالغة في الحكم هناك أسباب عديدة أدت إلى هذا الإفراط أهمها:

1 – الموضوعات الكلاسيكية التي يقدمها أساتذة اللغة العربية، فهي موضوعات مكررة يصادفها الطلبة دوريا خلال السنوات الثلاث الأولى من تكوينهم. لأنه لا يوجد برنامج وزاري موحد يحدد موضوعات اللغة العربية في هذه الأقسام، ولذا يلعب الذوق والارتجال دورا كبيرا في عملية اختيار موضوعات هذه المادة.

2 – الطريقة المعتمدة في عرض تلك الموضوعات على الطلاب لا تخرج عن الإلقاء والإملاء. فهي طريقة تقليدية تلقينية تجاوزها الزمان بالمقارنة مع الطرائق التي يتلقى بها الطالب مادة الاختصاص.

إن ترقية اللغة العربية في أقسام اللغات الأجنبية في حاجة ماسة إلى برامج ثرية مشوقة منتخبة من عيون الموروث اللساني والنقدي والأدبي الذي تحتويه اللغة العربية. وقد أثبتت لنا التجربة الميدانية أن توفير تلك البرامج إلى جانب الأستاذ الكفء لهما دور كبير في إقبال الطلاب على دراسة هذه المادة واحترام مدرسيها.

4 – 3: اللغة العربية في أقسام العلوم الإنسانية والاجتماعية:

ما يلاحظ على كلية الآداب والعلوم الاجتماعية والإنسانية التي يُفترض أن تتبوأ مركز الريادة في ترقية اللغة العربية وتعميم استعمالها أن مستوى خريجيها لا يعكس حجم المجهودات المبذولة في هذه التخصصات. فالطالب المسجل في هذه الفروع يمضي في الطريق التعليمي إلى آخر الشوط ثم يتخرج من الجامعة وهو عاجز عن كتابة مقال أو خطاب بسيط بلغة عربية صحيحة. فمعارفهم اللغوية وكيفية استعمالهم للفصحى نطقا وكتابة لا تدل على شهاداتهم الجامعية. وعلى الرغم من

الأعداد الضخمة المتخصصة في تعليمية اللغة العربية والتي تتخرج سنويا من الجامعات ومعاهد التكوين يثبت الواقع أن مستوى تعليمها في انحدار مستمر. ومن الأسباب التي ساعدت على ذلك ما يلي:

1 – ثمة تسيب كبير في استعمال اللغة العربية في المدارس والمعاهد والجامعات. فالفصحى لا يمارسها المعلمون ولا المتعلمون في قاعة الدرس وفي الاجتماعات الرسمية العلمية والتربوية. ومعلوم أنه لا يمكن ترقية استعمال اللغة من غير ممارسة مستمرة وتعزيز، فاللهجة هي السائدة.

2 – ثمة تسيب كبير في استقبال حشود من الطلبة الجدد أدى إلى تسيب أكبر في التكوين. ذلك أن كل المعاهد والأقسام يتم التسجيل فيها بشروط ما عدا قسم اللغة العربية وآدابها؛ فهو المعهد الوحيد الذي يلجأ إليه الحاملون لشهادة البكالوريا بمعدلات ضعيفة، إذ يتوجه هؤلاء الطلاب مكرهين إلى قسم اللغة العربية وآدابها، لضمان مقعد بيداغوجي، لاسيما عندما تعوزهم الشروط للانخراط في الأقسام الأخرى[23].

سوء إعداد معلم اللغة العربية علميا ولغويا وبيداغوجيا أدى إلى عقم في التدريس[24]. فالطريقة المعتمدة لدى كثير من أساتذة اللغة العربية لا تخرج – في الغالب – عن الإلقاء والإملاء والتحفيظ والاسترجاع، وهذا ما أدى إلى تعطيل ملكة

23 – نذكر على سبيل المثال أن قسم اللغة العربية وآدابها استقبل في سنة 2001 عشرين فوجا تحتوي على ما لا يقل عن 800 طالبا.

24 – للإشارة فإن 50 % من الأساتذة الذين يشرفون على التدريس في معهد اللغة العربية وآدابها بجامعة عنابة، لا يتجاوز مستواهم العلمي السنة الأولى ماجستير.

التحليل والإبداع عند الطالب. كذلك نوعية المادة المقدمة في حد ذاتها ليس فيها تجديد وتشويق. فهي مادة ضيقة واختيارها قائم على الذوق غير مستند إلى معايير الانتقاء الموضوعي.

والنتيجة التي نخرج بها من خلال فحص العربية في الجامعة، هي أن محاولات الإصلاح والتجديد التي مست اللغة العربية لم تفعل شيئا يعيد لها حيويتها ويشيع فيها قوة تحبب إلى الطلبة درسها ومدارستها. فلغتنا غير مخدومة تربويا، وطرائق تدريسها متخلفة جدا وغير علمية، وعقدة الأزمة في ترقية استعمالها ليست في اللغة ذاتها بل في كوننا نتعاطاها بطرق جافة ميتة، بدلا من أن نعلمها لسان أمة ولغة حياة(ين مم).

5 – التعليمية وتطوير تدريس اللغة العربية(□□) :

إن العمل على ترقية استعمال اللغة العربية في الجامعة، وفي غيرها من القطاعات الحيوية مشروع وطني قومي لا يمكن أن يكون جزئيا ولا فرديا ولا آنيا. هو عمل يقتضي الشمول والتكامل في التصور والتخطيط والتنفيذ. ومما لاشك فيه أن أهم مرحلة تحتاج إلى العناية والاهتمام وأخطرها مرحلة التعليم العام (ما قبل الجامعي) باعتبارها الأساس الذي يُبنى عليه التعليم العالي.

[25] – د/ محمود أحمد السيد، تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس 1987، ص: 27.

[26] – اعتمدت اعتمادا كبيرا في الجانب النظري لهذا العنصر على كتاب "من البيداغوجيا إلى الديداكتيك" دراسة وترجمة رشيد بناني، الحوار الأكاديمي والجامعي، ط(1)، الدار البيضاء، المغرب، 1991

وخصوصا المقالات التالية المترجمة في الكتاب وهي: "الديداكتيك هل هو تخصص علمي جديد" و " ديداكتيك المادة" و"ما هو الديداكتيك".

وعليه فإن تطوير استعمال اللغة العربية بكيفية تعيد لها حيويتها وتشيع فيها جاذبية تحبب للتلاميذ درسها ومدارستها رهين بتحديث مناهجها وتطوير طرائقها وحل مشكلاتها التربوية بشكل عام في ظل الحقائق اللسانية والتربوية والنفسية والاجتماعية المتجددة في حقل اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات. فلا يمكن تصور تعليم لغوي فعال مشوق للعربية الحية خارج إطار التعليمية (didactique des langues).

وإذا كانت التعليمية فيما مضى تتوقف عند أبواب الأقسام ولا تدخلها لتشاهد عن كثب ما يجري تدريسه فيها. وكيف يجري؟ فإنها اليوم لا تكتفي بالتنظير عن بعد في المخابر[27] بل إنها تقتحم الأقسام لتصف وتحلل وتفسر الفعل البيداغوجي كما هو (في الفصل).

فالتعليمية – إذن – ليست مجرد تقنية أو منهجية ولا هي علم نظري يتطور داخل الجامعات ومؤسسات البحث العلمي فقط، بل هي – أيضا – علم تطبيقي يأخذ بعين الاعتبار المارسين للفعل البيداغوجي. فالتعليمية علم متفتح على العلوم الأخرى، لا تنتج النظريات وإنما توظفها لحل مشكلات لغوية تربوية، ويتم ذلك على مستويين:

– المستوى الأول: وهو الذي يسبق التفكير البيداغوجي، وتشكل فيه محتويات التعليم ومضامينه.

27 – لا يمكن أن نأمل تطويرا وتحسينا للفعل البيداغوجي إذا كان المنظر في مخبره أعمى لا يرى ما يجري في واقع الأقسام. لمزيد من المعلومات انظر، H.BESSE & R.GALISSON, Polémique en didactique, CLE international, Paris 1980, P:9-27.

– المستوى الثاني: يعقب الفعل البيداغوجي وفيه يتم التعمق في تحليل وضعيات تعليمية حقيقية وتفسير ما حدث فيها بدقة.

ومن مظاهر العلمية في هذا التخصص الجديد الذي يبحث في آليات اكتساب اللغة وتبليغها بطرق علمية، بالاعتماد على التحريات الميدانية والبحوث المخبرية وما أثبته العلماء من حقائق في العلوم اللسانية والنفسية والاجتماعية...، أنه ينطلق من رؤية يملكها عن :

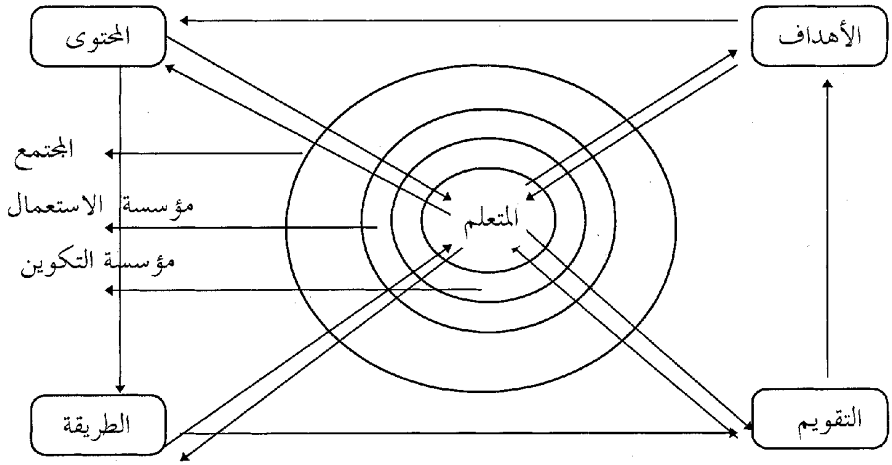
– الفرد باعتباره بنية صغرى.

– المدرسة باعتبارها بنية وسطى.

– المجتمع باعتباره بنية كبرى.

ثم العلاقة التي تجمع بين هذه العناصر...

وإذا كان المعلم يحتل في واقع التعليمية مكان البنّاء المنفذ والمطبق للتصاميم، فإن الديداكتيكي يحتل مكان المهندس، الذي لا يضع البرامج والمقررات، ولا يحدد الوسائل والإجراءات، ولا يضبط الأهداف والغايات إلا بعد تشريح شامل ودقيق لمكونات الفعل التعليمي (المتعلم، الأهداف، المحتوى، الطريقة، التقويم) وعلاقتها بالمؤسسات المختلفة (مؤسسة التكوين، مؤسسة الاستعمال ثم المجتمع) والرسم البياني التالي يوضح ذلك:



5 – 1 : التعليمية والأهداف :

ترفض التعليمية الحديثة أن تكون عمليتا التعليم والتكوين ظاهرة عفوية موكولة إلى الصدفة وإلى تجارب الحياة المتنوعة. فتحديد الأهداف وضبطها بدقة اهتمام جديد نسبيا تسعى التعليمية من خلاله إلى إكساب الممارسين للفعل البيداغوجي قدرة أكبر على التحكم في أعمالهم. ولذا يرى المختصون في التعليمية وجوب تنظيم النشاط في مجال التربية والتعليم وإعادة التكوين المستمر وفق حاجات اجتماعية واقتصادية

وفلسفية تفرض نفسها. وهذا ما يقتضي تعليما وتكوينا منظمين خاضعين إلى تخطيطات مسبقة وإلى أهداف محددة سلفا وبوضوح[28].

5 – 2 : التعليمية والمتعلم :

إذا كانت وظيفة المتعلم في التعليم التقليدي تقتصر على القيام بعمليتين هما: اكتساب المعرفة واستهلاك المقررات الجاهزة، ثم رد هذه المعرفة متى تطلب منه، فإن الأمر ليس كذلك في التعليمية الحديثة، إذ تتغير وظيفة المتعلم من مستهلك إلى منتج ومساهم فعال ونشط على اعتبار أنه بؤرة الاهتمام وجوهر العملية التعليمية (centre d'intérêt)، منه تنطلق وإليه تعود، بحيث لا يمكن في التعليمية الحديثة تحديد الأهداف وضبط المحتوى التعليمي واختيار الطريقة وانتقاء الوسيلة المساعدة إلا بعد تحديد جمهور المتعلمين واحتياجاتهم اللغوية وعليه، قبل تدريس اللغة لزيد أو لعمرو، ينبغي أن نعرف من هو زيد؟ ومن هو عمرو؟ وماذا يريد كل منهما أن يتعلم من اللغة؟ ولماذا؟

5 – 3 : التعليمية ومحتوى التدريس:

جرت العادة عند أصحاب الطرق التقليدية أن يكون اختيارهم للمادة اللغوية على النحو التالي:

أ – من حيث الكم: كان يقدم للمتعلم حشد هائل من اللغة مطردها وشاذها (الشائع والمهجور) دون انتقاء أو تخطيط أو تدرج محكم.

28 – من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، دراسة وترجمة، ذ/ رشيد بناني، ص: 5-6.

ب– أما من حيث الكيف: فقد قدمت للمتعلم مادة لغوية لا يحتاجها في الغالب، فهي مادة قلّ استعمالها، ولا تستجيب لمتطلبات الحياة اليومية، وباختصار فقد حاولوا إخراج المكتوب (وهو المستوى الانقباضي) إلى المنطوق. وهذا غير ممكن لأن المستوى الثاني يجب أن يتميز بالاسترسال والعفوية والخفة[29]... لكن في التعليمية الحديثة لا يتم تحديد المضامين والمحتويات اللغوية إلا بناء على معايير خارجية وأخرى داخلية تخص اللغة[30]. فأما المعايير الخارجية فترتبط بالمحيط الذي يتعلم فيه التلميذ، وبالأغراض التي يهدف إليها عموما في تعليمه، وتتمثل هذه المعايير في النظر في الأهداف ومستوى المقرر والوقت المخصص للتدريس ونوعية التدريس (مكثف intensif أو ممتد extensif).

أما المعايير الداخلية التي تتصل باللغة ذاتها لا بخصائص المتعلمين فتتمثل في:

1 – تحديد النمط أو المستوى اللغوي (لغة وظيفية، لغة علمية، لغة أدبية، لغة اختصاص...).

2 – تحديد الرصيد اللغوي الوظيفي (قوائم المفردات الشائعة).

3 – تحديد قوائم التراكيب الأساسية[31].

---

29 – انظر، د/ عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، العدد(4)، ص: 46.

30 – انظر هذه المعايير في كتاب "علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، د/ عبده الراجحي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر 1996، ص: 61-77.

31 – يهدف هذا المشروع إلى ضبط مجموعة من المفردات والتراكيب العربية الفصيحة أو الجارية على قياس كلام العرب التي يحتاج إليها التلميذ في مرحلة التعليم الابتدائي والثانوي حتى يتسنى له التعبير عن الأغراض والمعاني العادية التي تجري في التخاطب اليومي من ناحية، ومن ناحية أخرى التعبير عن المفاهيم الحضارية والعلمية

وذلك بناء على معايير لغوية تتمثل في المعيار الدلالي والاستعمالي واللفظي[32]. وأخرى نفسية تتمثل في قابلية التعلم[33] (learnability) وقابلية التعليم (teachability). ثم توزع – بعد ذلك هذه المحتويات – توزيعا منتظما على المستويات المختلفة، حسب المدة المخصصة لها وعدد الدروس بحيث تتدرج بانسجام من درس إلى آخر.

5 – 4 : التعليمية والطريقة:

يؤكد الخبراء في التعليمية على أن الانتقاء الموضوعي والجيد لمحتوى التدريس ومضامينه كما وكيفا لا يصنع بل لا يضمن تعليما جيدا لتلك المادة[34]. فالانتقاء العلمي خطوة مهمة لابد منها، ولكنها تبقى بلا معنى إذا لم تدعم بالطريقة الناجعة. وإن أفضل طريقة تقترحها الديداكتيك على المعلم هي تلك التي يستخلصها هو بصياغته الشخصية واختياره ومراجعته لها. ومن المؤكد أنه لا يستطيع أن يعلم تعليما فعالا، وأن يختار اختيارا ناجعا دون فهم الأوضاع النظرية المتنوعة. فذلك هو

الأساسية التي يجب أن يتعلمها في هذه المرحلة من التعليم. وهو من أهم المشاريع التي يسعى د/ عبد الرحمن الحاج صالح لتحقيقها في مركز البحوث لترقية اللغة العربية الذي يشرف عليه. انظر، وثيقة "مشروع الرصيد اللغوي" دليل تعريفي، نشرته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1981، ص: 8.

32 – د/ عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، ص: 46-53.

33 – انظر تعريف هذه المصطلحات في كتاب "علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية" د/ عبده الراجحي، ص: 69-70.

34 – H.BESSE & R.GALISSON, polémique en didactique, p: 129.

الأساس الذي يمكنه من أن يتنخل من التنوعات النظرية الكثيرة بدل أن يستسلم لإغراء أي اختيار عشوائي متعجِّل، فيصبح دمية دون تحكم ذاتي[35].

إن القدرة على التنخل، والتحكم في الاختيار تتطلب نموذجا جديدا من المعلمين، أطلق عليهم بعضهم اسم المعلم الباحث[36] (l'enseignent chercheur) الذي يظل في ذهاب وإياب بين التنظير والتطبيق، يدرس ويقوّم ويعدّل ويضيف ويحذف ويكتشف ويجدّد باستمرار... والسؤال الذي تبحث فيه التعليمية –فيما يخص المعلم– هو: ما هي الشروط الموضوعية التي تساعد على ظهور هذا النوع من المعلمين.

5 – 5 : التعليمية والتقويم:

في ظل التعليم التقليدي كان التقويم ختاما ومرادفا للامتحانات (وكأنه عقوبة) يأتي في نهاية المرحلة التعليمية فَيُبْنَى عليه توزيع المتعلمين إلى شعب، أو ترحيلهم من صف إلى صف. لكن التقويم في التعليمية الحديثة تغير مفهومه ومعاييره وأدواته، فالتقويم لا يأتي في نهاية المرحلة التعليمية فحسب، بل هو عملية تسبق الفعل البيداغوجي وتستمر معه وتتابعه (أي قبل التكوين وأثناءه وبعده). وهذا النوع من التقويم يسمى عند المختصين بالتقويم التكويني (Evaluation formative) وهو أرقى أنواع التقويم. ينجز بعد كل وحدة أو محور أو مقطع صغير من التعليم للتأكد من سيرورة عملية التعليم والتعلم. وهو لا يخص المتعلم فقط، بل هو وسيلة للتشخيص

---

35 – هـ/دوقلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها. ترجمة: د/ عبده الراجحي، د/ علي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت 1994، ص: 34.

36 – H.BESSE & R.GALISSON, polémique en didactique, p: 131-133.

والعــلاج المســتمر يهــتم: بــالمتعلم والأهــداف والمحتويــات والطرائــق والوســائل والتقويم[37].

والنتيجة التي نخلص إليها مـن خـلال حـديثنا عمّـا جـدّ علـى صعيد البحـث اللساني التطبيقي في ميدان التعليمية، أن أزمـة ترقيـة اللغـة العربيـة في المؤسسـات التعليمية، وتعميم استعمالها لتصبح لغة التواصل والعلم لا يمكن حلها بنجاعة إلا في ظل الحقائق الحديثة التي أثبتها العلماء والمربون في ميدان علم تدريس اللغات.

6 – الحلول المقترحة:

إن البحث في ترقية استعمال اللغة العربية وتطوير تدريسها لتصبح علـى مراحـل لغة التواصل والعلم، كالبحث في أي قطاع من قطاعات المعرفة لا يمكن أن يرقى إلى المستوى المطلـوب إلا إذا تحـول مـن مسـتوى الجهـد الفـردي إلى مسـتوى الجهـد الجماعي المنظم. ولذا فإن جميع الحلول التي يمكن أن تُقترح لتغيير الوضـع القـديم المتجدد الذي عليه اللغة العربية لن يكون لها أي تأثير ما لم تعتمد تخطيطا لغويـا شاملا يؤسس على البحوث الجماعية المنظمة الواسعة، ويرتكز على عدة ضخمة مـن الوسائل المادية والبشرية.

ومن المؤكد أن كثيرا من الأسئلة الـتي تطـرح « في المشـكلة اللغويـة » لا يسـتطيع المتخصص في اللغة ولا المربي وحده الإجابة عنهـا، لأن البحـث فيهـا رهـين القـرار السياسي الحاسم المـدعوم ببحـوث العلمـاء، وتجـارب الشـعوب والأمـم الـتي مـرت بالمشكلة اللغوية نفسها، أو مرت بما يشبهها.

---

[37] – أي تقويم التقويم (évaluation de l’évaluation).

ثم إن ترقية استعمال اللغة العربية وتطويرها في كافة المجالات الحيوية، وعلى رأسها المؤسسات التعليمية، مشروع وطني ذو أبعاد قومية، يحتاج إلى سياسة تعليمية راشدة تنطلق من استراتيجية شاملة تصورا وتخطيطا وتنفيذا، تضع التصورات، وترسم الغايات، وتقترح الوسائل، وتقوم بالتنفيذ، وتستمر في التقويم، مراعية في ذلك الحاجات الاجتماعية وأوضاعنا الوطنية والقومية وظروفنا التاريخية والتحولات المعرفية والعلمية.

إن أول خطوة في هذا الإصلاح الشامل هي ترقية تدريس اللغة العربية واللغات الأجنبية ذات البعد الاستراتيجي المستقبلي في مراحل التعليم العام (الابتدائي، والإعدادي، والثانوي) لأنها تعد بالفعل من أخطر المراحل التي يؤسّس عليها التعليم الجامعي. فتطوير تدريس اللغة العربية بخاصة واللغات الأجنبية بعامة يتطلب مجموعة من الإجراءات العملية القريبة والبعيدة في مداها، وأهمها:

1 – فتح تخصصات جديدة وتعميمها في الجامعات الجزائرية؛ وتتمثل هذه التخصصات في:

– اللسانيات التطبيقية .linguistique appliquée.

– علم تدريس اللغات .didactique des langues.

– الترجمة الآلية .la traduction automatique.

ولا يشرف في المستقبل على تدريس اللغة العربية واللغات الأجنبية، في جميع مراحل التعليم العام، إلا متخصصون يحملون شهادة جامعية (ليسانس) في تعليمية اللغة العربية didactique de la langue arabe، أو في تعليمية اللغات الأجنبية D.L.E. هذا فيما يخص المناصب الشاغرة والمستحدثة. أما بالنسبة للمناصب

المشغولة فينبغي أن نسارع إلى وضع سياسة تكوينية فعَّالة، تعتمد إعادة تأهيل الأساتذة والمعلمين و"رسكلتهم" ديداكتيكيا على طريق الندوات والملتقيات والتربصات المفتوحة والمغلقة الجادة، وكذلك الدوريات والمجلات...، لأن التكوين في أثناء الخدمة أصبح مطلبا ضروريا في كل العالم. لذلك ينبغي أن يأخذ مكانه في السياسة التربوية الجديدة. هذا من جهة، ومن جهة أخرى يُشترط في التخصصات الجديدة المذكورة آنفا أن تتنخل من المترشحين الحاملين لشهادة البكالوريا الذين تتوفر فيهم شروط معينة تحدد حسب الاحتياجات وعدد المترشحين.

2 – سَنُّ سياسة لغوية محكمة قائمة على سبر عميق للواقع الجزائري وتصور دقيق للمستقبل واعتماد مناهج تعليمية – للغة العربية واللغات الأجنبية – قائمة على أساس البحث والتجريب لتحديث البرامج والمقررات اللغوية وتطوير الطرائق باستمرار وفق ما يقتضيه العصر وحاجات الناس. يتم ذلك بالاعتماد على الحقائق العلمية المكتشفة في حقل اللسانيات التربوية.

3 – رفع نسبة معاميل (coefficient) اللغة العربية واللغات الأجنبية في المسابقات والامتحانات وعلى رأسها امتحان البكالوريا. وبهذا الإجراء، أتصور أن النخبة المحصّلة على شهادة البكالوريا نخبة يُفترض فيها التحكم الجيد في اللغات الثلاث قراءة ونطقا وكتابة، وبالتالي تصبح مشكلة اللغة التي ينبغي التدريس بها في الجامعة غير مطروحة أصلا. هذا مع تأكيد أن اللغات الأجنبية نافذة على العالم، ووسيلة للاتصال والتفاهم مع الشعوب، وأداة لتطوير المعارف وتحويل التكنولوجيا الحديثة. فغرضها إذن ليس الانتماء الحضاري والولاء لأصحابها، ولذا ينبغي

تدريسها كوسيلة للوصول إلى غاية علمية تربوية ثقافية، ومراعاة التكامل بينها وبين اللغة العربية.

هذه جملة من الاقتراحات التي نراها مهمة في ترقية تدريس اللغة العربية في مرحلة ما قبل الجامعة. أما بالنسبة إلى التعليم العالي فينبغي قبل كل شيء، توفير فضاء حي، ومحيط علمي وتقني يساعد الطالب على تلقي العلوم بالعربية في جو لا يشعر فيه بالاختناق. وليس من الواقعية تدريس التخصصات التقنية والهندسية حاليا باللغة العربية لأسباب معروفة تتمثل في نقص التأطير وانعدام المراجع...

ومن أهم الشروط المساعدة على ترقية اللغة العربية في الجامعة، ، شروط عامة وأخرى خاصة، فأما بالنسبة إلى الشروط العامة فينبغي: من جهة تأهيل أساتذة التخصصات العلمية والتقنية تدريجيا ديداكتيكيا ولغويا، ومن جهة أخرى توثيق التعاون بين المتخصصين في العلوم والمتخصصين في اللغة العربية، وإزالة الحواجز اللغوية والفكرية الموجودة بينهما. أما بالنسبة إلى الشروط الخاصة وهي الأهم ينبغي:

أولا – إنشاء جامعة نموذجية (université pilote) لتدريس كل العلوم باللغة العربية، توفر لها الوزارة الوصية جميع الإمكانات المادية والبشرية، وتستعين في ذلك بأساتذة ومختصين من دول عربية لهم كفاءة عالية وخبرة طويلة في هذا المجال. وتكون هذه الجامعة النموذجية النواة المستقبلية التي تنقل خبرتها وتصدرها تدريجيا إلى سائر الجامعات الوطنية.

ثانيا – وإنشاء مراكز وطنية للترجمة قادرة على تعريب العلوم والثقافات التي أنتجتها اللغات الأجنبية. وينبغي أن تعمل هذه المراكز بالتنسيق مع الجامعة

النموذجية والمركز العربي للتعريب والمجامع اللغوية، بحيث تنشأ حركة نشيطة للترجمة تكون في مستوى التفجر المعرفي للعصر.

واعتقادي أن هذه الاقتراحات ليس لها معنى إذا لم تدعم بتشريع سياسي يضمن لها التنفيذ. وأتصور أن أفضل قرار يكون في مستوى "المشكلة اللغوية" هو إحداث وزارة خاصة يمكن تسميتها بـ: "وزارة ترقية اللغة العربية وتعميم استعمالها" تسند إليها مهمة الإشراف على الجامعة النموذجية والمجمع اللغوي الجزائري والمراكز الوطنية للترجمة والتعريب... وتضم المديريات الأساسية التالية:

- مديرية تعريب الإدارة.
- مديرية تعريب وسائل الإعلام الجماهيرية.
- مديرية ترقية اللغة العربية بالجامعات.

استعمال اللغة العربية بين الواقع والآفاق تصور لمستقبل الخطاب في الجامعة

أ.د: بشير إبرير

قسم اللغة العربية وآدابها

جامعة عنابة – الجزائر

1 – مقدمة:

تتأسس هذه الدراسة على البحث في مفهوم اللغة وأهميتها، فتنظر إلى اللغة العربية في علاقتها بمنظومات المعرفة المختلفة من علوم وفنون وثقافة وتربية وإعلام، بمحاولة تحليل واقع استعمال اللغة العربية في الجامعة الجزائرية وحصر بعض المشكلات المتعلقة بها، ثم تحاول تقديم جملة من الاقتراحات من أجل تعزيز استعمالها في الجامعة وهذا من خلال التطرق إلى الجامعة في علاقتها بالسياق الثقافي – الاجتماعي وتحديد احتياجات الطالب الجامعي في ضوء المتغيرات العالمية ومن خلال ذلك تصور لمستقبل الخطاب العلمي والثقافي في الجامعة بالتطرق إلى مواصفات الإطار الجزائري المنشود وبالإشارة إلى بعض الحلول التي من الممكن أن تقترحها اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات في هذه المسألة.

2 – مفهوم اللغة وأهميتها: من أجل نظرة للغة العربية في علاقتها بمنظومات المعرفة المختلفة:

شكّل الاهتمام بتعريف اللغة ظاهرة فريدة من نوعها قديما وحديثا، فقد عرفها ابن جني (ت.392 هـ) بأنها » أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم. « (يم) وعرفها ابن خلدون (ت.808 هـ) بأنها: » عبارة المتكلم عن مقصوده.. «. (مم) وقد عرفها اللسانيون المحدثون تعريفات عديدة خصوصا مع ظهور اللسانيات علما قائما برأسه له مصطلحاته ومفاهيمه وإجراءاته التطبيقية وذلك بفضل المنهجية المهمة التي أضافها ف.د.سوسير (F. de Saussure) إلى الدراسات اللغوية؛ إذ حدد مفهوم اللسانيات وموضوعها وما تعلق بها من تحديد للمفاهيم والمصطلحات ومنها : مفهوم مصطلح اللغة؛ فهي عنده نظام من العناصر مترابط منسجم يدرس في ذاته ولذاته؛ باعتباره بنية في دوالّه ومدلولاته ومجموع العلاقات الرابطة بينها.

ومما لا شك فيه أن أراء ف.د.سوسير في اللغة قد فتحت آفاقا جديدة في ميدان الدراسات اللغوية، فأصبحت اللغة موضوعا للسانيات يدرس دراسة علمية مؤسسة على منهج واضح بعيد عن العواطف والأهواء. ولم يتوقف الأمر عند ف.د.سوسير وإنما ظل الاهتمام بتعريف اللغة متواصلا وسيظل كذلك، لأنها ترتبط بالإنسان في حركاته وسكناته ومختلف نشاطاته حتى إنه يعرّف » بأنه حيوان ناطق « ومن ذلك أن الإنسان كينونة لغوية على رأي على حرب(□).

[1] – أبو الفتح عثمان ابن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، بيروت، دار الهدى للطباعة والنشر، ط (2)، ج (1)، ص: 33.

[2] – ابن خلدون، المقدمة، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1961، ص: 1056.

[3] – انظر مقالة الهام في مجلة دراسات عربية، عدد (6)، أفريل 1983، ص: 36، عنوانه: الحقيقة والمجاز نظرة لغوية في العقل والدولة.

إن اللغة مسكن الوجود في نظر م.هيـدغر (Martin Heidegger)، وهـي مجـال الإفصاح والإبانة عن أوجه الكائن والمكان الذي ينبني فيه الفكر[4]. وبـذلك تتجـاوز كونهـا بنيـة أو نظامـا محـدودا بـين نقطـة بدايـة ونقطـة نهايـة كمـا رأينـا مـع ف.د.سوسير؛ لأنها إن كانت كذلك فقدت طاقتها على الإبداع وسلبت مـن الألفـاظ قدرتها على الإشعاع والنفاذ[5]. يرى جاك دريدا (J.Derrida) أن اللغة هـي الهـواء الذي نتنفسه[6]، لأنها تحيط بنا من كل جانب، فهي النافذة التي من خلالها نطل على العالم ونحاول فك رموزه ومعرفة أسراره وإدراك كنهـه وفـتح مسـتغلقاته. إنهـا ذلك المعلوم المجهول الذي نتخذه وسيلة للتعبير عن أنفسنا حقيقة ومجازا في وعينـا ولا وعينا على اخـتلاف المسـتويات النفسـية والاجتماعيـة والاقتصـادية والعلميـة... وعلى مختلف الأبعاد: الماضي والحاضر والمستقبل. فهي – كما يقول نبيل علي – « مسؤولية الجميع، مسؤولية المجمع والجـامع ومؤسسـات التربيـة وأجهـزة الإعـلام والمنظمات الثقافية، مسؤولية وجهاء النخبة وبسطاء العامة، مسؤولية الشاعر والعامل والناشر والكاتب والقارئ والمدرس والطالب. إن اللغة هي الأم التي ترعى كـل نـاطق بها وكأنه طفلها الوحيد الأثير تزهو وتنمو إن تمرد عليها شعراؤها، ولا تضيق ذرعـا بصرامة علمائها، وتغفر للعامة تجاوزها ولا تحرم النخبة من تميزها. »[7].

4 – المرجع نفسه، ص: 36.

5 – المرجع نفسه، ص:36.

6 – في ندوة عقدها المجلس الأعلى للثقافة بالقاهرة، مايو 2000، انظر نبيل علي، الثقافة العربية وعصر المعلومات: رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي العربي، عالم المعرفة الكويت، رقم 265، يناير 2001، ص:227.

7 – المرجع نفسه، ص: 288.

وعلى هذا فإن نظرتنا إلى لغتنا العربية وأهميتها تكمن في علاقتها بمنظومات المعرفة المختلفة من علوم وفنون وثقافة وتربية وإعلام. فليس اللغوي المسؤول الوحيد عن اللغة، وإنما يتظافر دوره ووظيفته مع ما يؤديه المتعاملون باللغة من وظائف وأدوار في مختلف التخصصات وبخاصة في هذا العصر الذي يشهد عملقة تكنولوجية ومعرفة خارقة. فالثقافة تغير مفهومها وأصبحت صناعة تستثمر وتنتج وتصدر بالنسبة للمجتمع ككل وهذا ما يثبته بوضوح الدور المهم الذي تقوم به اللغة في المجتمع الحديث[8].

ومن هنا يصبح التساؤل مشروعا : كيف نواجه الآخر ؟ ماذا نملك من وسائل كفيلة بتحقيق أمننا الثقافي ووسائل المواجهة لم تعد كما كانت في الماضي البعيد مغالبة جسدية مباشرة ؟

إن مقولة المتنبي:

الخيل والليل والبيداء تعرفني   والسيف والرمح والقرطاس والقلم

لم تعد ذات فاعلية حضارية؛» لأن المعركة الحقيقية القادمة ذات النتائج الحاسمة ستكون معركة ثقافية/حضارية في المقام الأول. «[9]. إن الثقافة هي التي تحرك العالم وتصنع خرائطه وتحدد زمانه ومكانه ... وهي محور التنمية في مجتمع المعلومات المعقد، ونحن ما زلنا نتحدث عن أزمة اللغة العربية وكأنها أصبحت عاهة

8 – انظر، فلوريان كولماس، اللغة والاقتصاد، ترجمة أحمد عوض، عالم المعرفة رقم 263، سنة 2000، الكويت، ص: 92 وما بعدها.

9 – سالم ساري، إشكالية الثقافة والحضارة: مصادرها وأبعاد الصراع القادم، مجلة البصائر، المجلد (2)، العدد (1)، آذار 1988، ص: 87، عمادة البحث العلمي جامعة البنات الأردنية الأهلية.

تابثة فينا تعوقنا عن التفكير وتقف أمامنا عقبة كؤودا تضبب رؤيتنا للمستقبل وتجعل آفاق صيرورتنا غامضة أمامنا، وتدفعنا أبدا إلى الاختلاف الحاد في الجوانب الهامشية حتى في نطق كلمة "أزْمة أم أَزَمة وكيف نجمعها أأَزْمات أم أزَمات؟ والأهم من كل هذا هو ما مفهوم الأزمة؟ أيعني الكارثة؟ أم يعني البعد الإيجابي في الشيء الدال على صحة الوعي واستشرافه للمستقبل؟ ذلك أن من لا يحس بالأزمة يوجد خارج النقصان؟ فإما أنه نموذج كامل والكمال لله سبحانه وتعالى وإما أنه ميت يحتفل برماده. فإن من يشعر بالأزمة هو في الحقيقة شاعر بالحياة. والأزمة إذا اشتدت انفرجت[(بمـ يمـ)] .

3 – محاولة لتحليل واقع استعمال اللغة العربية في الجامعة الجزائرية وحصر بعض مشكلاتها:

نستعين في محاولتنا لتحليل واقع استعمال اللغة العربية في الجامعة بعدة عناصر نراها توفر لنا مادة يمكن تحليلها وتقويمها منها:

– تدريسي لمادة المصطلحات العلمية لطلبة الهندسة المدنية والرياضيات والإعلام الآلي.

– تدريسي اللغة العربية لأساتذة العلوم الاجتماعية الذين تعلموا بالفرنسية.

– تدريسي اللغة العربية وآدابها لطلبة اللغات الأجنبية بقسميها الفرنسي والإنجليزي.

---

[10] – انظر البيت الأول من قصيدة أبي الفضل يوسف بن النحوي المتوفى سنة 513 هـ عنوانها " المنفرجة ".

– تدريسي بقسم اللغة العربية وآدابها لطلبة الليسانس مجموعة من المواد منها: لسانيات النص وتحليل الخطاب ومناهج البحث وتعليمية اللغات.

– عملي أستاذا بالمركز المكثف للغات سابقا بجامعة عنابة من 1985 إلى 1996. وقد أتاح لي هذا العمل فرصة التعامل مع الكثير من الأساتذة والطلبة الجزائريين منهم والأجانب و بمختلف تخصصاتهم، وكذلك مع الكثير من الإداريين الراغبين في تعلم اللغة العربية.

– عضويتي في خلية البحث البيداغوجي بجامعة عنابة من 1992 إلى 1998، إذ توج نشاط هذه الخلية بتنظيم خمسة ملتقيات وطنية مكنتني من الالتقاء بكثير من الأساتذة الباحثين فاستفدت كثيرا من آرائهم ومعلوماتهم.

لقد مكنتني هذه العناصر من تسجيل كثير من الملاحظات المتعلقة باستعمال اللغة العربية في أوساط الطلبة والأساتذة والإداريين والأجانب[11] ويمكن أن نحصرها في المشكلات الآتية:

أ – التدريس بمستوى لغوي خليط بين الفصحى والعامية والفرنسية.. وغياب لغة التخصص على لسان المدرس والطالب:

وهي مسألة مهمة خطيرة في رأي لكونها تنعكس سلبا على مستوى تكوين الطالب في الجامعة، ومن جهة أخرى تبين بل تفضح واقع مدرس لا يتحكم في أداة التبليغ الأساسية. فما لاحظناه هو أن التدريس في كثير من الفروع العلمية مثل الهندسة والميكانيك والمناجم... لا يتم باللغة العربية الفصحى، لأن النسبة الغالبة من

11 – نسجل إقبال كثير من الأفارقة والسوفييت سابقا على تعلم اللغة العربية، إقبالا ملحوظا، وكذلك بعض المغتربين الجزائريين.

الأساتذة في هذه الفروع يتعللون بكونهم لا يعرفون العربية، وهم في حقيقة الأمر لا يدرسون بالفرنسية، وإنما بخليط بينها وبين الدارجة. والأمر نفسه بالنسبة لفروع العلوم الإنسانية والاجتماعية؛ فكثيرا ما يتم التدريس بلغة هجينة هي وسط بين الفصحى والدارجة وأحيانا بين الفرنسية والعربية أو بين الفرنسية والإنجليزية عند بعض الأساتذة الذين يدرسون الإنجليزية.

ولابد من الإشارة هنا إلى أن بعض الأساتذة يجدون أنفسهم مجبرين على ذلك مدفوعين إليه دفعا للضعف الملحوظ الذي يعانيه الطلبة في فهم اللغة واستيعاب الدروس.

يعني هذا أن كلا من الطالب والمدرس في الجامعة غير متمكن من لغة التخصص الذي يدرسه. وهي تلك اللغة التي تميز بين الخطابات والنصوص المختلفة فيصير لكل خطاب خصوصياته اللغوية التي تبين أصالته وتفرده؛ مثلا الفيزياء والرياضيات والبيولوجيا والإلكترونيك... تنتمي كلها إلى الخطاب العلمي لكنها تختلف فيما بينها، إذ لكل تخصص لغته التي تكمن في مفاهيمه وموضوعه ومنهجه وإجراءاته التطبيقية، والأمر نفسه بالنسبة إلى الفلسفة وعلم الاجتماع واللسانيات والنقد والأدب....

إن هذا النقص الواضح الذي يعانيه الأستاذ والطالب في الجامعة يؤدي إلى خلل كبير في أداء العملية التعليمية لذلك يتخرج الطالب بعد أربع سنوات أو خمس قضاها في الجامعة وهو لا يجيد لا اللغة العربية ولا لغة أخرى غيرها، ولا هو قد فهم واستوعب ما تلقاه. ونشير هنا إلى مسألة في غاية الأهمية في نظري وهي التي تتمثل

في تدريس المصطلحات العلمية لطلبة العلوم التكنولوجية المختلفة، إذ يتم أحد أمرين؛

–إما أن تسند إلى بعض أساتذة العربية وآدابها – وأنا من الذين أسندت إليهم هذه المادة في الهندسة المدنية والرياضيات والإعلام الآلي – الذين بالرغم من الجهود الكبيرة التي يبذلونها في تقديم مادة ليست من تخصصهم وبالرغم من السهر عليها ومحاولة التحكم في مختلف الأوضاع المتعلقة بها حتى الإدارية منها[12] لا يستطيعون أداء رسالتهم كما ينبغي، لأن المادة المتعلقة بمصطلحات الرياضيات أو الفيزياء أو الإلكترونيك أو الهندسة المدنية.... من المفروض أن يتولى تدريسها بالعربية أساتذة من هذه التخصصات نفسها ولا تسند أبدا إلى أساتذة من تخصصات أخرى إلا إذا كان الهدف دراسة اللغة فيكون الأمر عندئذ يحمل مقصدا آخر.

– وإما أن تترك بلا تدريس ويجري فيها امتحان خاص في نهاية المرحلة الدراسية يتم بالتواطؤ عليه ويتوج بنجاح الجميع وهذا، لعمري، كارثة عظيمة جدا على التحصيل العلمي والمعرفي في الجامعة الجزائرية تجعل العملية التعليمية لا تسير على أحسن وجه وتجعل تلقي الخطاب العلمي عملية عسيرة محفوفة بالمزالق.

ب – الفصل بين المادة التعليمية والثقافة المحيطة بها: في برامج التعليم المختلفة في المدارس والجامعات فقد أصبح لدينا خريجون ذَوُو مؤهلات عالية المستوى من الناحية النظرية، لكنهم بعيدون كثيرا عن الفهم الواعي لمجمل مقتضيات الحياة والمجتمع، وصرنا نشعر – فيما نشعر به– من أوجه فشل منجزات مشروعات

[12] – كثيرا ما يقدم بعض المسؤولين الذين هم أساتذة في المقام الأول، بالمعاهد العلمية على عدم تسهيل مهمة أستاذ اللغة العربية بالمعاهد التي يشرفون على تسييرها ولنا في ذلك حكايات! !

التنمية وطرائق تخطيطها وإدارتها – بأن لدينا أمية أفدح من أمية القراءة والكتابة: أمية الثقافة التي تشكل تفكيرنا وخيالنا وسلوكنا... وذلك ما أدى إلى جمود المناهج التعليمية وركّم نوعا من المتعلمين صاروا بؤرة لإعادة إنتاج التخلف الثقافي[□ يم].

جـ – عدم تظافر الاختصاصات وعدم ربط الصلة بين العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم التكنولوجية:

هذه أيضا مسألة على درجة كبيرة من الأهمية والخطورة، إذ نلاحظ فصلا ظاهرا بين التخصصات العلمية الخالصة وبين العلوم الإنسانية والاجتماعية التي كثيرا ما تعدّ أقل أهمية، ويبلغ هذا الفصل إلى درجة التنافر في بعض الأحيان ولاسيما إذا تعلق الأمر باللغة العربية. كثير من الأساتذة الجامعيين، وبالأخص في الفروع العلمية، يعدون أنفسهم غير مطالبين بالضبط اللغوي والتقني والتنظيمي للموضوعات العلمية المختلفة: والدقة اللغوية تعكس قيمة الخطاب العلمي في القياسات والملاحظات والحسابات والتنبوءات التي تعد عاملا مهما في النقد والتقدير العلميين.

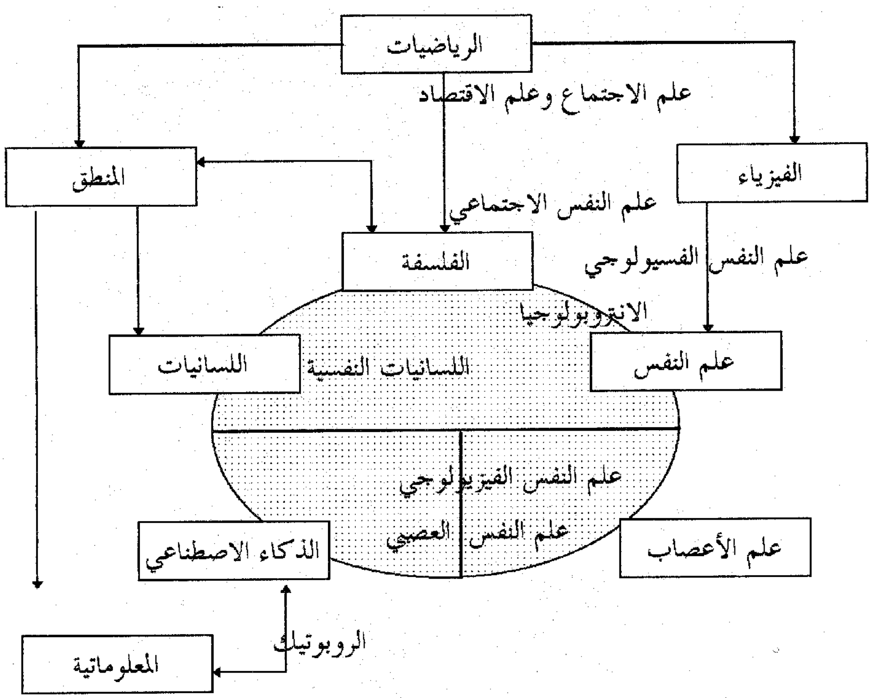
توجد وشائج قربى وعلاقات نسب بين التخصصات العلمية والإنسانية والاجتماعية، وتعد اللغة القاسم المشترك الذي يبوئها مكانا مرموقا على مستوى المعرفة مهما اختلفت فروعها.

إن اللغة هي الوسيلة الأساسية لربط العلاقة بين فروع المعرفة على اختلافها وتشابكها؛ فهي لسان المعرفة وهويتها إن جاز التعبير. وهي كما يقول نبيل علي:

---

[13] – انظر، سليمان العسكري، التعليم والثقافة: العلاقة الغائبة، مجلة العربي، العدد 490، سبتمر 1999، ص: 18 وما بعدها.

قمة العلوم الإنسانية ورفيقة العلوم الطبيعية وركيزة الفلسفة عبر القرون، ورابطة عقد الفنون ومحور تكنولوجيا المعلومات وهندسة معرفتها ولغات برمجتها»[14].



ويمكن أن نبين هذا التلاقي والتظافر بين المعارف من خلال الرسم الآتي[15]:

د – الضعف الواضح في التكوين التعليمي (didactique) :

---

[14] – نبيل علي، الثقافة العربية وعصر المعلومات: رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي العربي، ص: 240.

[15] – ANDLER Daniel, Sciences congnitives , Encyclopaedia Universalis, V :65a- 73c, Fig1

ترتبط العوامل السابق ذكرها – في نظري – بعدم ترسخ الثقافة التعليمية في مؤسساتنا التربوية ومنها الجامعة بوجه خاص. نلاحظ ضعفا واضحا في طرائق التدريس وأساليب تقويمه، ونجد من لا يستطيع أن يقدم درسه – كما سبقت الإشارة إلى ذلك– لا باللغة العربية ولا بالفرنسية ولا بأية لغة أخرى، بل يقدمه بالدارجة، ونلفي من يحمل شهادات عالية في موضوع محدد جدا لكنه لا يستطيع الخروج عنه أبدا، فالدروس لا يتم تجديدها إلا قليلا. فما درسه طالب الثمانينيات هو نفسه ما درسه طالب التسعينيات وما يدرسه طالب بداية الألفية الثالثة. وهذا راجع إلى عدم عمق التكوين والقدرة على البحث المتواصل، مما يؤدي إلى "اغتيال" الملكات الإبداعية في الطالب وإطفاء ما عنده من شوق إلى التعلم والاستزادة ويؤثر في النهاية على استعمال اللغة العربية.

4 – من أجل تعزيز استعمال اللغة العربية في الجامعة (تصور لمستقبل الخطاب):

يقتضي الحديث عن تعزيز استعمال اللغة العربية في الجامعة الجزائرية استراتيجية مستقبلية تحمل تصورا محددا لما يكون عليه مستقبل الخطاب الجامعي من حيث التربية والثقافة والتكوين واللغة في ميادين العلوم والآداب والفنون، ولذلك كان من الواجب العمل على جعل الجامعة الجزائرية تصدِّر خطابها، بما يحمل من خصوصيات مميزة، إلى ما جاورها من بلدان عربية تشترك معها في الرؤيا والتاريخ والمصير، وبلدان أوربية في حوض المتوسط وإفريقيا، وكل الدول التي بها جاليات جزائرية وعربية وإسلامية أو تربطنا بها مصالح السياسة والاقتصاد والسياحة.

إن رسم هذه الاستراتيجية يتطلب منا تناول العناصر الآتية:

أ– الجامعة والسياق الاجتماعي – الثقافي:

ترتبط الجامعة ارتباطا وثيقا بالسياق الثقافي – الاجتماعي، ولذلك عدَّ البحث في موضوع الجامعة والتعليم العالي جزءً من السياق الثقافي لحياة المجتمع. إن الإنتاج الفكري للجامعة والعلاقات التي تنشأ فيها «بين الطلاب والمعلمين، والاستثمار في إنتاج أجيال من المتعلمين هو في النهاية: طريق المجتمع في إعادة تفسير التاريخ وفي توليد أبنية الواقع المعيش، فلا نستطيع أن نفصل الجامعة عن السياق الثقافي لحياة المجتمع... المنظور الثقافي يضع دور الجامعة والتعليم العالي – إذن – في إطاره الأوسع، فالطلبة ليسوا مجرد متلقين للمعلومات، وإنما هم أيضا محرك للتغيير الاجتماعي (□ يم).

وإذا كانت الجامعة مؤسسة تعليمية تسهر على التربية والثقافة والتكوين، وتخدم المجتمع الذي توجد فيه، فإنها تستمد فلسفتها التربوية من فلسفته؛ ومن خلال ذلك تؤسس مناهجها وطرائقها في انسجام مع سائر المنظومات الاجتماعية السياسية والاقتصادية والثقافية بما يستوجب الاستناد إلى منطلقات مجتمعية عامة. ولذلك يراعي الخبراء في وضع المناهج والسياسات التربوية طبيعة المجتمع الذي يعدون له المنهج المناسب لفلسفته واتجاهاته ومتغيرات العصر الذي يعايشه وانطلاقا من ذلك يقومون بتحديد الأهداف العامة الملائمة رابطين إياها بالمحتوى والطرائق والوسائل وأساليب التقويم المطلوبة لتحقيق الأهداف. فمن غير الممكن أن نتحدث عن استعمال اللغة العربية في الجامعة دون البحث في خصوصيات المجتمع الجزائري باعتباره أساسا مُهِمًّا نستند إليه في تصورنا واقتراحاتنا لمستقبل الخطاب في الجامعة.

[16] – انظرن سعد دعيبس، اللغة العربية والتكوين الثقافي لطلاب الجامعة، مجلة علامات في النقدن عدد 35، سنة 2000، ص: 84، نادي جدة الأدبي، المملكة العربية السعودية.

إن الجزائر بلد عربي مسلم يعتز بعروبته ودينه ويعمل على توثيق الصلة بين ماضيه وحاضره والمحافظة عليها لبناء شخصيته المتميزة وتخليدها عبر الأجيال، وذلك لا يتم إلا من خلال اللغة العربية لأنها:

– هي الوسيلة الأساسية في تحقيق الانسجام بين منظوماته المختلفة وبين أفراده ومؤسساته بارتباطها بالقرآن الكريم وبما لها من تراث فكري وفني وروحي، فإنها هي الحامل الناقل لمفاتيح الوعي المادي والمعنوي والحضاري والروحي للمجتمع الجزائري عبر مسيرته التاريخية الطويلة، وبذلك فهي الأقدر على الحفاظ على الشخصية الجزائرية العربية المسلمة، لما فيها من ملامح العروبة وسمات الدين الإسلامي الحنيف والحياة المشتركة في ماضيها وحاضرها ومستقبلها.

– هي لغة التعليم التي نُبَلِّغ بها المعلومات ونبحث عنها ونصوغ من خلالها أشكال الوعي التربوي والمعرفي والعلمي.

وتجدر الإشارة أيضا إلى أن من خصوصيات المجتمع الجزائري طرحه لمسألة اللغات الأجنبية بشيء من الحساسية والإفراط فيها أحيانا نتيجة ظروف تاريخية واجتماعية وحضارية ونتيجة العلاقة بين العربية التي هي دستوريا اللغة الرسمية للبلاد وبين اللغة الفرنسية التي ما تزال تؤدى بها أهم الوظائف الإدارية، إذ كثيرا ما تغيب الموضوعية عن النقاش في هذه المسألة بل من الصعب أن تتحقق بالنظر إلى دلائل السياق الاجتماعي – الثقافي الجزائري.

ب – اللغة العربية في الجامعة والإطار الجزائري المنشود:

نتحدث عن مكانة اللغة العربية في التكوين العلمي والثقافي لطلاب الجامعة وذلك بمحاولة تحديد الاحتياجات اللغوية الأساسية للإطار الجامعي الجزائري طالبا كان

أم أستاذا أم موظفا إداريا تمكنه اللغة من التعبير عن نفسه وانشغالاته وأداء وظائفه في الحياة الاجتماعية والتواصل مع غيره وذلك بالنظر إلى المتغيرات العالمية المحيطة بنا ومنها:

– الانفجار المعرفي، يعد عصرنا هذا بحق عصر المعرفة، ولا مكان فيه لمن لا معرفة له، ولذلك نطرح السؤال التالي: كيف نعرف، وكيف نتكيف مع هذه المعرفة ونستفيد منها في خدمة لغتنا وبلدنا؟

– تطور وسائل المعرفة وأساليبها، فلم تعد مقتصرة على استخدام الكتب والمراجع وما صاحبه من إنشاء للمكتبات التقليدية، وإنما أصبحت أهمية الحاسوب في تخزين المعلومات وكيفية التعامل معها واستخدام "الانترنيت" وسيلة من وسائل التواصل الأوسع نطاقا والأكثر تنوعا، » فتشير جميع الدلائل إلى أن التواصل عن بعد، عبر الوسيط الإلكتروني، سيقلب مفهوم التواصل اللغوي الذي اعتدنا عليه رأسا على عقب سواء من حيث تنوع أشكال التواصل واتساع نطاقه وتعدد مطالب فاعليته « (□ يم)

.

– بروز مفهوم العولمة والدور الهام الذي تقوم به اللغة في ذلك سواء أكانت العولمة ذات أبعاد إيجابية أم كانت سلبية، فإن كانت العولمة تعني الوفاق بين الأمم والشعوب فإن اللغة تؤدي به دورا أساسيا في حوار الثقافات والعمل على التواصل بينها، وإن كانت العولمة تعني الصراع بين الأمم والشعوب فإن اللغة تقوم أيضا بدورها في ترجيح كفة الصراع للقوى الغالبة وتفضي حتما إلى سيادة لغة الدولة

[17] – نبيل علي، الثقافة العربية وعصر المعلومات، ص: 234.

المهيمنة في العلاقات التجارية والاقتصادية والثقافية وما يتبع ذلك من تكتل إقليمي ولغوي تفرضه المصلحة. وفي ضوء هذه المتغيرات يمكننا أن نطرح السؤال التالي: من هو الإطار الجزائري الذي سنكونه في العشريتين المقبلتين وما هي مواصفاته اللغوية والعلمية والبيداغوجية؟

إن الإطار الجزائري المنشود الذي نسعى إلى تكوينه في السنوات المقبلة طبيبا أو مهندسا أو مديرا لبنك ما أو أستاذا جامعيا أو معلما أو عاملا بشركة صناعية أو طيارا... أو سياسيا، يجب أن يكون قبل كل شيء متمكنا من اللغة العربية يؤدي بها وظائفه بكفاءة ونجاعة و ينبغي أن يعرف إلى جانبها لغة أو لغتين أجنبيتين وبخاصة اللغة الإنجليزية، لأنها لغة البحث العلمي بلا منازع ولغة التواصل الإعلامي كذلك. فنسبة 65% من برامج الإذاعة في العالم باللغة الإنجليزية و 70% من الأفلام ناطقة بالإنجليزية و90% من الوثائق المخزنة في الانترنيت بالإنجليزية و 85% من المكالمات الهاتفية الدولية بالإنجليزية.

والأمر نفسه بالنسبة إلى السياسة والاقتصاد، فلا يخرج موقف الولايات المتحدة الأمريكية –القطب اللغوي الأوحد بلا منازع– عن كونه صدى لمصالحها الاستراتيجية داخلية كانت أم خارجية[18].

إنه لا يمكننا أن نطور لغتنا في مجالي البحث العلمي والاستعمال إلا إذا كنا نعرف إلى جانبها لغات أجنبية نستثمرها في خدمة لغتنا لنعرف موقع تراثنا العربي– الإسلامي في العالم ونحصل على المعلومة في مصادرها الحقيقية، فإذا حققنا

18 – المرجع نفسه، ص: 237.

هذا الهدف أمكننا بعد ذلك أن نحقق أهدافا حضارية أوكدها: تدريس أغلب المواد المختلفة في الجامعة باللغة العربية.

جـ- الحلول التي تقترحها اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات:

تقدم اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات معرفة علمية خصبة للغة العربية من شأنها أن تؤدي إلى ترقيتها وتطوير طرائق تعليمها وقدرتها على التبليغ والتواصل في العملية التربوية من حيث أهدافها وإعداد برامجها ومحتوياتها وأساليب تقويمها الناجعة.

إن ما نلاحظه في هذا الإطار هو غياب هذا التخصص العلمي الفعال في الجامعة الجزائرية(تم يم) ولهذا اقترح أن يتم إحداثه في جميع الفروع الجامعية نظرا لفوائده الكثيرة ونظرا للحلول التي يمكن أن يقدمها لخدمة اللغة العربية من حيث تعليمها واستعمالها في الجامعة ومنها:

1 - إعادة صياغة الأهداف التعليمية بدقة ووضوح الغايات والمرامي والأهداف العامة والخاصة بما يحقق الانسجام بين لغتنا وبين مقتضيات العصر وذلك بـ:

- العمل على تحديد منطلقات البحث العلمي في مجال اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات والتركيز على الفهم والتحليل والتلخيص والتحكم الواعي في النظرية والتطبيق.

[19] - كثيرا ما تنظم الملتقيات الوطنية في أقسام اللغة والأدب فلا يحظى هذا التخصص بالأهمية اللازمة، وإنما تعطى الأهمية للنصوص الأدبية الإبداعية وتوصف التعليمية بأنها مدرسية لا ترقى إلى مستويات التحليلي الأبي. بينما في الحقيقة نقد عمق الأشياء في تطوير وترقية تدريس اللغة العربية وآدابها.

– اعتماد سياسة شاملة منسجمة لتطوير التعليم مراعية المستجدات العلمية والتقنية

والمعرفية في العالم آخذة في الاعتبار سياسات المجتمع الجزائري في خططه التنموية مرجعا لها.

– التركيز على الدراسات المستقبلية بدلا من الاهتمام المتزايد بالماضي، لأن مستقبل اللغة العربية مرتبط بمدى قدرتها على مشاركة اللغات الأخرى في تحقيق التواصل الإنساني في العالم.

– العمل على تهيئة ظروف التفاعل اللغوي بتوجيه أهداف التعليم إلى المتعلم العربي الملزم بحكم الضرورة لأن يكون متعدد اللغات انطلاقا من اللغة العربية[20].

2 – تحديث المحتويات الدراسية باللغة العربية لتواكب التفجر المعرفي وتتلاءم مع العصر كإدخال المفاهيم والمعلومات الجديدة مثل علوم الفضاء والمعلوماتية والاتصالات والهندسة الوراثية[21]... من أجل بناء جيل قادر على القيام بدور فاعل منتج في المجتمع وذلك بتطوير المناهج اللغوية في مراحل التعليم العام كافة على أسس تربوية سليمة تراعي التدرج والتنوع وتجديد الحد الأدنى من المعارف والمهارات لكل مرحلة تعليمية[22].

[20] – انظر أحمد حساني، دراسة القيمة الموسومة ب: المرتكزات اللسانية لتعليمية اللغة العربية " مكانة اللغة العربية بين اللغات العالمية " 6 – 8 نوفمبر 2000، الجزائر، ص: 79-80.

[21] – انظر، مجلة بناة الأجيال، عدد 26، سنة 1998، سورية، ص: 54.

[22] – المرجع نفسه، ص: 56.

– العمل على الربط بين التأسيس النظري والإنجاز التطبيقي ووجوب تأسيس مناهج التعليم والبحث في الجامعة على الارتباط الوثيق بين الدراسات التجريبية العلمية في الطب والكيمياء وغيرها من العلوم الإنسانية كالفلسفة والأدب[23]؛ أي العمل على مراعاة الترابط بين الاختصاصات. يقول الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح في هذا الشأن: .. « وفيما يخص هندسة اللغة فقد صار علماء اللسان في زماننا هذا يتعاونون مع المهندسين في الحاسوبيات والإلكترونيات... وقد يضطر المهندس إلى أن يلم بالكثير من مفاهيم اللسانيات الحديثة إذا تناول ميدانا من البحث يخص اللغة ونظامها وبنيتها... »[24].

– الربط بين المواد التعليمية المختلفة والثقافة المحيطة بها أي بين المعرفة اللغوية والثقافة العلمية .

– إسناد تدريس مادة المصطلحات العلمية في الجامعة باللغة العربية إلى أساتذة يجيدون عدة لغات وينتمون إلى التخصص نفسه، وتكون لهم تجربة في منهجية البحث.

– توخي استعمال اللغة العربية في ممارسة الحديث وكتابة البحوث العلمية التي يتم إنجازها في جميع الفروع العلمية.

---

23 – انظر، سعد دعبيس، اللغة العربية والتكوين الثقافي لطلاب الجامعة، مجلة علامات في النقد، ص: 97.

24 – انظر، عبد الرحمان حاج صالح، ضمن أعمال الندوة العاليمة: " مكانة اللغة بالعربية بين اللغات العالمية "، ص: 32.

– الدعوة إلى تأسيس مجمع لغوي عربي مدرم لما تحتاج إليه اللغة العربية بالفعل ومتجاوب مع المتغير المعلوماتي، وتكون له سلطة التشريع اللغوي[ين مم].

3 – تطوير طرائق التعليم وأساليب تقويمه الفعالة في تبليغ المعلومات وتقويمها بما يحقق الأهداف المرجوة من الناحية العلمية والبيداغوجية، وبما يؤدي إلى جعل أستاذ اللغة العربية يخرج من عزلته ويحتك بغيره وهو واثق من نفسه ومن معارفه عامل بوعي على أن يتكون تكوّنا لسانيا أساسيا وبيداغوجيا كافيا ومتحررا من الجدل العقيم في بعض المسائل اللغوية البسيطة التي لا تفيد من مثل "قل ولا تقل" و"خطأ وصواب" وإنما يعمل على التمكين لاستعمال اللغة العربية استعمالا وظيفيا في مسار الحياة الواقعية، وفي إبداء الرأي والاحتجاج له والبرهنة عليه، وفي عمليات التبادل والتفاوض والتراسل والمكالمات الهاتفية وما يقتضيه الخطاب من علاقات لغوية ووظائف تداولية. فللغة العربية من الخصائص ما يجعلها لغة عالمية كباقي اللغات.

5 – خلاصة:

ومحصول الحديث بالنظر إلى كل ما تم التطرق إليه أن نواجه أنفسنا بالحقيقة وهي أن التخلف لا يكمن في اللغة العربية وإنما يكمن فينا نحن المتحدثين بها، فعلينا أن نكون على وعي تام بأهميتها الحضارية وبقيمتها في ترسيخ الفكر ونقل الوعي وإنتاج العلم والمعرفة باقتدار وهو أمر يحتاج إلى المعرفة النظرية المعمقة والخبرة العلمية في توظيفها بما يناسب مقتضيات عصرنا الذي أصبحت فيه اللغة والثقافة

[25] – انظر، نبيل علي، الثقافة العربية وعصر المعلومات، ص: 237.

صناعة تكنولوجية ومعلوماتية معقدة، تتجاوز الخطب الصاخبة وأحاديث الصالونات والحماس الجارف.

إن العمل على ترقية استعمال اللغة العربية يتظافر إلى حد بعيد مع درجة الوعي على مستوى القيادات السياسية في كامل الوطن العربي بخطورة المسألة ونبل المسعى ويتحقق حتما إذا تم إحلال اللغة العربية محلها في القيام بتأدية الوظائف الإدارية المختلفة وذلك ما نرجوه.

مصطلحات الآبار والمياه
في اللغة العربيـة

أ.د: عبد الجليل مرتاض
أستاذ بقسم اللغة العربية
جامعة تلمسان

المصطلح في العربية قديم قِدَمَها (قراءة تمهيدية)

إن تناول موضوع الاصطلاح وكيف تحول إلى مصطلح ، في اختصاصات نقلية وعقلية بُعَيْدَ مَجيء الإسلام، ونشأة الدولة العربية الإسلامية، وتفشي القراءة والكتابة، وامتزاج الثقافات والحضارات الجديدة، لا يعني أن اللغة العربية ظلت أسيرة الأطلال والوصف والتشبيب، إلى ان جاء عهدها الجديد.

إن اللغة العربية الجاهلية بعيدة التاريخ ، ولا نعلم عن نشأتها وتطورها ووصولها إلى ما وصلت إليه من نضج وبناء واشتقاق وتعبير على مختلف المعاني وأدقها إلا الشيء القليل؛ وهو لا يكفي لبلورة رؤية واضحة عن ماضيها ومراحل استعمالها، والعقولُ السليمة لا تقبل أن ما وصلنا من تراثها المحكم في نسجها وبنائها، الجامع الشامل في قدرته اللغوية على الأداء والتبليغ حول أي شأن من شؤون الإنسان العربية البسيطة والمعقدة يرجع إلى بضعة قرون ، وبضعة أجيال، لأن ما جاد به الزمان من حقول دلالية اجتماعية وفنية وعمرانية، وأدبية ، وعلمية ، واقتصادية ، وحتى تكنولوجية بدائية يستبعد مثل هذه الطروحات الهشة استبعاداً بل إن استيعاب العربية للقرآن الكريم دون عجز ولا خلل وحده لدليل على أن هذه اللغة تعود إلى تاريخ أبعد مِمَّا اعتاد الدارسون أن يحّددوه تبعًا لما وصلهم من معطيات مادية، هي في حقيقة أمرها أقرب حداثة إلى عصرهم منها إلى عصر اللغة العربية وأجيالها الموغلين في القدم معها.

وإذا كانت المصطلحات في العربية الإسلامية الجديدة تحولت من اصطلاحات العربية الجاهلية القديمة، حتى إنه ليمكن معرفة او إثبات اقترابات دلالية ومعجمية بين كل دلالة لغوية أصلية ودلالة شرعية جديدة تحولت من العموم القديم إلى شيء مخصوص وفق ما حدده الشرع، أو دلالة لغوية أصلية وأخرى صناعية(مصطلحات العروض مثلا)، فإن المصطلحات الحضارية والتكنولوجية البدائية التي كان العربي الجاهلي يوظفها ويتواصل بها ، ويحل بها مشاكله العامة والخاصة ، ويستثمرها في ثقافته اليومية لتدل دلالة قاطعة على أصالة المصطلح العربي في كل الميادين التي كانت تناسب بيئته وحياته.

إن اللغة العربية التاريخية لم تنتظر انتظارًا إلى غاية أفول العصر الجاهلي وطلوع الفجر الإسلامي لتنهض وتعبر عن نفسها ، بل عرفت هذه النهضة معرفة مبكرة، لأن النصوص التي وصلتنا لا تمثل إلا التسجيل الجزئي لتلك النهضة ولا تمثل النهضة نفسها بمعنى أن النص الذي يحوي مصطلحات ليس هو المصطلحات في حد ذاتها إنه ليس أكثر من وصف لها، لأن هذه المصطلحات وجدت قبل النص، وقبل صاحب النص ، ولكن النص يظل مع ذلك وثيقة حية لها وتعبيرًا صادقًا ، رغم ما يشوب النص الشفوي الجاهلي من شكوك وتحفظات، ولكن المصطلحات لا علاقة لها بكل هذه الصراعات، وهي ليست بأقلّ صحةً وأمانة في نص مُخْتَلفٍ فيه منها في نص مجمع عليه.

ذلك أن المصطلحات الصناعية المتعلقة بالأدوات والوسائل الثقافية التي كان يستعملها العربي الجاهلي القديم ، هي نفسها تقريبًا المصطلحات التي ورثها عنها العربي الجديد، وما أكثر المصطلحات التي مازلنا حتى نهاية القرن العشرين

نستعملها كتلك المتصلة بالبسط والفُرُش والحلي والجواهر، والأواني ، وآلات البيت، والأدوات ، وأدوات الفلاحة، وأدوات الري،...

وإذا كنا من الأنصار القائلين بتضاهي اللغات في استعدادها وقدرتها على التعبير بما يجيش في خلد وأفكار أصحابها، فإننا لا نساوي تاريخيًا بين صمود لغة ، وسقوط لغة ، ولا يمكن وضع ثلاثة آلاف من الألسنة المختلفة على محك واحد وبالمقابل يمكن لكل لسان من هذه الألسنة أن يتنوع ويتطور، ولن يتأتى له ذلك إلا بتطور وتنوع وظائف المجتمع الذي يتبناها فكرًا وحضارة وفنًا.

والإشكال في كفاءة لغة ضعفًا أو قوة ليس كامناً إطلاقًا فيما أضحى يعرف بالمصطلح، بل هو كامن في كفاءتها ضعفًا او قوة في استيعابها لعشرات الآلاف من المداليل والمعاني المجردة والمُحَسَّة والمرئية، وفي كونها أداة طيعة أم آلة عصية للاستجابة إلى كل غرائز الإنسان وطبائعه وثقافته العامة والخاصة حتى في أدق الإشارات، وأقصى المعاني، إلى جانب التعبير عما أصبح لا يجري إلا بين الخواص، أو بين فئات ليست من أرحام مشتركة، من تكلمات غدت اليوم طابوهات كالثقافة الجنسية أو الحديث عن المرأة وصفاتها وأخلاقها وحبها وكرهها في حين أن كتب خلق الإنسان وفقه اللغة العربية، وكتب المعاني القديمة، لم تَدَعْ صفة من هذه الصفات إلا فصّلتها ، ولم تميز لغويًا أدنى تمييز بين خلق الإنسان، وخلق الحيوان، والطير ، والهوام ،... تلكم هي العربية السليمة، وأولئكم هم العرب أصحاب الشفافيات المتفتحة.

إننا نعتقد أن من إحدى الصفات المميزة للغة حضارية ان هذه تحفل بما يعايشه الإنسان، ويحيط به، ويوظفه أدنى احتياج من احتياجاته الحسية

والمعنوية ، في حله وترحاله، في حربه وسلمه، في فقره وغناه، في فرحه وترحه، في جده وهزله، في انحطاطه وازدهاره،.. واللغة العربية الجاهلية ، فضلا عن العربية الإسلامية، لا تعدم مثل هذه الصفة، ولا نقول هذا بعقلية سطحية أو تحت تأثير أهواء وعواطف، بل بتراثها اللغوي العام الناطق، وبكنوزها العلمية الخالدة، ومعاجمها ، ودواوينها الشعرية السائدة.

في حفر الآبار وما يتصل بهما

إن الأرض التي لم تحفر قط ثم حفرت تدعى أرضًا مظلومة[1] وهذا ما يقصده ابن الأعرابي بقوله :« يقال للأرض إذا لم يكن فيها حفر، فحُفر فيها: أرض مظلومة، قال الشماخ:

وأُسَّ رمادٍ كالحمامة ماثلٌ   ونؤيانِ في مظلومتين كُداهُما »[2]

ومقدار حفرِ الأرضِ قِعْدة الرجل او قدعتين يسمى أُوقةً ، ومثناها أوقتانِ(قِعدتان) ، وجمعهما أُوَقٌ، وقال الشاعر (رؤبة) [3]وانغمس الرامي لها بين الأُوَقْ

ويقصد بالرامي الصائد الذي يحفر أوقة على قدر قعدته ثم يتوارى فيها من الوحش.

وفَطَر البئر يَفْطُرُها فَطْرًا ، إذا كان فاطرها أول من ابتدأها دون سواها، والفطر (بفتح الفاء) الابتداء والاختراع، وكان ابن عباس ، مثلما يحكي عن نفسه، أنه كان لا يدري ما فاطر السماوات والأرض حتى أتاه أعرابيان يختصمان في بئر، فقال أحدهما: أنا فطرتها أي أنا ابتدأتها واستخرجتها[4]'. وأما التراب الذي يستخرج من عملية حفرها فيسمى الظليم كقول الشاعر:

فأصبح في غبراء بعد إشاحةٍ   على العيش مردودٍ عليها ظليمُها

علما بأن الظليم يطلق على ذكر النَّعامِ وجمعه ظِلمان بكسر الظاء.

وإذا حفر الرجل ، بئـرًا حفـرًا بعيـدًا في قـاع الأرض قيـل في ذلـك قـد امتعـق واعتمق ، وذلك الحفر معيق وعميق ، وإذا اجتزأ بالحفر في أحد جانبيها قيل: قدْ لجَّف ومنه: لجَّفت البئر تلجيفًا إذا حفرْتُ في جوانبها، كقول العجاج[5].

إذا انتحى مُعتقمًا أو لجَّفا

وأما جانب البئر فيطلقون عليه الجال والجُول.

والصفة أعلاه لا تدل بالضرورة على بلوغ يَنبُوع البئـر مـن الميـاه أمـا إذا حفرهـا حتى يبلغ الماء في قعرها وعمقها قيل: أنبطهـا، وذلـك المـاء المبلـوغ نَـبَطٌ، والفعـل الأصلي: نَبَط الماءُ يَنْبِط وينبُط نبوطًا، إذا نَبَع، وقد يقال أيضًا للماء الـذي ينـبط مـن قَعر البئر إذا جفرت نبيط، ومن هنا جاء ما يعـرف بالاسـتنباط بمعنـى الاسـتخراج الذي غدا إطلاقًـا عامًـا علـى اسـتنباط الأشـياء بالعلـل أو القيـاس أو العقـل ونحـو ذلك.وعلاقة حفر الآبار في الجبال والأراضي الصلبة والصلدة جـاءت فيهـا أوصـاف ومصطلحات شتى ، فإذا أنفذ الرجل بئرًا في الجبل نعتت بانها بئر خسيف، وهـي الـبئــر التي لا يـنقـطـع مــاؤها كثرة، وجمع خسيف خُسُف[6].وقـال الإسـكافي: « وأخْسَفُ صادفَ ماء كثيراً »[7]، وهو ضد أوشل إذا صادف ماء قليلاً [8].

ويقال: حفر حتى أعان وأعْيَنَ أيْ حتى اسـتخرج الميـاه، وحفـر حتـى أصـلد او أكدى إذا وقع على وضع صلب أو على حجر، أو يقال أجبل إذا بلغ حجـرًا حـال بينه وبين المزيد من الحفر[9] نظراً للوسائل التكنولوجية البدائية التي كانـت تسـخر لمثل هذه العمليات، لأننـا نـتكلم علـى لغـة العصـرالجاهلي لا لغـة نهايـة القـرن العشرين، وفي هذا قال أبو زبيد[10].

يا عُـثْمَ أدركني فإن ركيتي   َصلَـدَتْ فأعْيَتْ أن تَبِضَّ بمائها

وعلى عكس أكدى وأصلد وأجبل قولهم : أسهب إذا وقع على رمل   أو تراب يغلبه، وقال صاحب كتاب مبادئ اللغة : « فإن بلغ الطين قيل: أثلج، وإن بلـغ الرمل قيل: أسهب»[11]، وفصل الثعالبي أوصاف مجامع المياه ومستنقعاتها قـائلا: « إذا كان مستنقع الماء في التراب فهو الحَسْيُ ، فإذا كان في الطين فهـو الوقيعـة ، فإذا كان في الرمل فهو الحَشْرج ، فإذا كان في الحجر فهو القلْت والوقْبُ، فإذا كان في الحصى فهو الثَغْب ، فإذا كان في الجبل فهو الرَّدْهة ، فإذا كـان بـين جـبلين فهو المَفْصِل»[12].

وأما في ذكر الأحوال التي يكون عليها حفر الآبار ، مثلما أشرنا آنفًا فقد لخصها الثعالبي بقوله: « إذا حفر الرجل البئرفبلغ الكدية قيـل: أكـدى. فـإذا انتهـى إلى جبل قيل : أجبل ، فإذا بلغ الرمل قيل : أسهب، فإذا آنتهى إلى سـبخة قيـل : أسبخ، فإذا بلغ الطين قيل: أثلج، فإذا بلغ الماء قيل: أنبط، فإذا وجـد مـاء كـثيرًا قيل : أماه وأمهى »[13].

وكنا أومأنا أعلاه بأن التراب الذي يستخرج من البئر أثناء عملية الحفـر يطلـق عليه الظليم، وأما تراب البئر فيسمى النجيثة، والنبيثة والنثيلة، والثَّلَّـة، والسَّفاة ، وقال أبو ذؤيب الهذلي[14].

وقد أرسلوا فُرّاَطَهمْ فتأثَّلوا   قليبًا سَفاها كالإماءِ القواعد

حيث جاء في شرح سفاها بانه ترابهـا، وفي البيـت تشـبيه مـا خـرج مـن تـراب القليب أي البئر بالإماء القواعد، وبعد هذا البيت أبيات تليق بمقام ما نحـن فيـه: [15].

مُطْأْطَأةً لم يُنبطوها وإنهـــا لَيَرْضى بها فُرَّاطُها أُمَّ واحِـــدِ
قَضْوا ما قَضْوا من رمِّها ثم أقبلوا إليَّ بِطاءَ المَشْي غُبْرَ السواعـِدِ
يَقولون لَّما جُشَّتِ البئْـرُ: أوْردوا وليس بها أدنى ذُفافٍ لـــوارِدِ
فكنتُ ذَنُوبَ البئر لَمَّا تَبَسَّــلَتْ وُسْرِبِلْتُ أكفاني وَوُسِّدْتُ ساعِدي

وأما أسماء البئر فإنها كثيرة منها الرَّكيَّة ، والجمع ركايا ، والقليب، والجمع قُلُبٌ ، والفقير ، وهي التي فُقِرجبلُها فاتخذت حديثًا، والطوِيُّ والجمع أطواء والبديُّ وهي الجديد، والخفرُ وهي الواسعة الرأس ـ وربما كانت غير بعيدة القعر والبئر البديّ هي المربعة ، وإذا دُوِّرت رأسُها فهي القليب، والبئر والركية كلتاهما مؤنثة ، بينما القليب والطوي كلاهما مذكر، وقيل إِنَّ هذين الأخيرين يذكران ويؤنثان.

وجمع صاحب كتاب مبادئ اللغة مانثره وفصله ابن الاعرابي في نص طويل ، لكنه مركز ومفيد ، حيث يحيط بكل صفات الآبار وانواعها وكيف يتعامل الناس على استغلالها، وكيف يفهمونها ، ونظرًا لأهمية هذا النص الدقيق في وصف كل أنواع الآبار التي لا يعرف لها في مجال الري والحفر والبحث عن المياه وصيانتها في لغتنا العربية الحديثة إلا اسم واحد وصفة واحدة لتجاهلنا هذه المصطلحات والمعاني القديمة لها، أو لكوننا ما زلنا نستعمل لغة أجنبية في هذا الحقل الذي لا يحتاج أي اقتراض منها، فإننا ارتأينا ان نورد منه ما نقدّره مناسبا مع مقارنته بما جاء في كتاب البئر لابن الأعرابي وفقه اللغة لأبي منصور الثعالبي والمخصص لابن سيدة وسواها من الكتب اللغوية التي حفلت بهذا الموضوع الذي لا تبرح مصطلحاته ومعانيه مفرنسة أو مجلنزة في كثير من بلدان الوطن العربي [16].

1 ـ يقال ـ كما تقدم ـ للبئر الركية والطوي والقليب.

والقليب هي البئر العادية، وليست العاديَّةَ العادية من او التعود، بل نسبة إلى كل ما هو عاديٌّ أي قديم ، وكانها منسوبة إلى قبيلة عاد العربية العتيقة التي ذكره القرآن: ﴿ وأنه أهلك عادًا الأولى وثمودَ فما أبقى﴾[17] أو كقوله في عاد أيضا:﴿ فهل ترى لهم من باقية﴾[18] وفي غير هذين الموضعين ، وعلى العموم ، فإن عاديَّ الأرض كل « ما تقادم ملكه ، والعرب تَنْسُبُ البناء الوثيق والبئر المحكية الطّيِّ الكثيرة الماءِ إلى عا دٍ» [19]. أي نسبة إلى عادٍ ، وهو اسم رجل من العرب الأولى، وتحكى حول مدينتهم أساطير فندها ابن خلدون [20]. ولذلك قال الثعالبي في القليب بأنها البئر العادية التي لا يعلم لها صاحب ولا حافر ونفس المعنى أكده أبو عبيد بصورة أخرى ، أي القليب هي البئر العادية التي لا يعلم لها ربّ ولا حافر، تكون في البراري ، فإذا طُوِيَتْ فهي الطَّوِيُّ، وذكر الأصمعي أن جمع الطويّ أطواء[21]. وجاءت في بعض الأشعار مذكرة:

فقالت : نعم هذا الطويُّ وماؤه   ومُحْترق من حائل الجِلْد قاحِلُ

2 ـ الجَفْر وجمعها جِفار مثل سهم وسهام هي البئر التي لم تطو، وهو مذكر، بينما سماها الثعالبي الجُبَّ، وجمعه أَجْباب وجِباب وجِبَبَة مثل عِنَبة، وذكر الفراء ان الجب مما يذكر ويؤنث[22]. والجب كلمة فصيحة في العامية الجزائرية، حيث يطلق على صهريج كبير يحفر في الأرض مربعًا أو مستطيلاً ، بحيث لا تبنى له قاعدة علوية.

وقال أبو عبيد (224هـ) : ومن أسماء الآبار الجب ، بينما ذكر ابن دريد (321هـ) أن الجب لا يكون جبًا حتى يكون مما وجد محفورًا لامما حفره الناس أما أبو زيد(215هـ) فعرَّف الجفر الذي طوي بعضه وترك بعضه [23].

3 ـ المضروسة هي البئر المطوية بالحجارة ، وقال ابن الأعرابي: «المزبورة: المطوية بالحجارة وغير الحجارة، يقال، زبرتها زبرًا ، وضَرَسْتها أضْرِسُها ضَرْسًا: طويتها بالحجارة »[24].

4 ـ بئر جموم وخسيف وغزيرة وجياشة وخِضْرِم وزَغْرَب وعَيْلَمٌ ، أي كثيرة الماء[25]. ، وأضاف الثعالبي كلمة القَلَيْذم بنفس المعنى[26]، وذكر علماء آخرون ان الخسيف البئر التي تحفر في حجارة فلا ينقطع ماؤها كثرة وغزارة، والجمع أخسفة، وربما رُوِيَتِ القليذمُ بدال غير معجمة، لكن الدلالة واحدة وهي ذات الماء الكثير [27]، وكذلك بئر رسٌّ كثيرة الماء مثل الأسماء السابقة.

5 ـ بئر فِراط ، هي البئر التي من سبق إليها استقى منها ، وليس لأحد أن يمنعه منها، أي بئر عامة باللغة القريبة.

6 ـ البئر الجموم ، فصلها ابن الاعرابي بانها بئر سريعة رجوع الماء، ويقال للماء ، إذا خرج من عيونه فارتفع في البئر : جمّ يجُمّ جمًا والماء نفسه : الجمُّ جما، والماء نفسه الجمُّ ، وسُئل عربي « ما مالك؟ فقال : ساحات فيح ، وعين هُزْهز ، قريبة مُرتكض المجمِّ » أي يجم ماؤها سريعًا، ومعنى هزهز أنها تهتز بمائها اهتزازًا [28].

ـ نعوت الآبار القليلة المياه

1 ـ البئر المَكول هي البئر ذات الماء القليل ، ويقال : مَكَلَت البئر أي قل ماؤها واجتمع في وسطها، وما يجتمع فيها من ماء نزر يسمى مَكْلَة ومُكْلة، وجمع المكول مُكُلٌ [29]، وقيل إن المكلة أول ما يستقى منها وهي جَمَّتها ، ومثل المكول الضهول التي يخرج ماؤها قليلاً قليلاً[30]

2 ـ بئر ثؤب: ينقطع ماؤها أحيانا ويثوب أحيانًا ، كانهم شبهوا ثوبان الماء بعد انقطاعه بثوْب الإنسان بعد ذهاب أو سفره ، ولذلك جتاء في الصحاح: « ثاب الناس: اجتمعوا وجاؤوا، وكذلك الماء إذا اجتمع في الحوض، ومثاب الحوض وسطه الذي يثوب إليه الماء إذا استفرغ، وهو لثُّبة أيضًا، والهاء عوض عن الواو الذاهبة من عين الفعل، كما عوضوا في قولهم: أقام إقامة، وأصله إقوامًا»[31]، ومثلها تقريبًا بئر ظنون.

أوصاف عامة للبئر

1 ـ بئر مجهورة، إذا استخرج ماؤها بعد الاندفان ، كأنها من جهَر الشيء يَجْهَر جَهْرًا إذا ظهر ، ويُعدى الفعل بنفسه وبالباء ، لأن الجهأو حتى الإجهار والمجاهرة يدل على إظهار الشيء صوتًا كان أم شيئًا. والغريب اننا نقول في العامية الجزائرية: « فلان جْهَرْ أوْراهْ جْهَرْ» أي لا يرى، وفي الفصحى فلان أجهر لا يُبْصِر في الشمس، وما أقرب المعنيين! وقال أبو عبيدة: جهرت البئر واجتهرتها أي نزحتها نَزْحاً ، في حالة استقاء مائها كله ، ولذلك قيل : بئر نَزَحٌ إذا لم يكن فيها ماء ، ونزح بفتحتين فعل بمعنى مفعول مثل النفض والخبط ، وغير أنه يجوز لنا أن نقول: بئر منزوحة في المعنى نفسه .

2 ـ وزَلَعْت البئر أزْلعَها أي أخرجت ماءها ، وذكر هذه المادة صاحب العين ، ولم أعثر على دلالتها هذه فيما لدي من معاجم مثل الصحاح والقاموس المحيط ، ماعدا المخصص[32]. ومما يدعو إلى الدهشة حقًا أننا نستعمل معنى هذه المادة (ز ل ع) في عاميتنا، وصيغة الفعل مشددة العين ، فيقال : زَلَّع القَمْح ونحوه ، وأحياناً حتى زَلَّع الماء مرادفة لـ : هَرَّقْ أي هَراقَ يُهَريقُ وأمره : هَرِقْ، وأصله أراق فأبدلت الهمزة هاء .

3 ـ الظنون ، هي البئر يأتي ماؤها مرة ويذهب أخرى، والقطوع هي التي يقل ماؤها لقلة نزول الأمطار ، والضغيط هي التي يكون إلى جنبها بئر أخرى تُضَرُّ بها ، وبئر مأطورة مثلها[33].وإذا دام ماؤها في المطر والقيظ معًا وصفت بأنها بئر واتنة من وَتَن تَتِنُ وُتونًا « وإذا لم يُنْزَح ماؤها قيل: بَحْرها لايُنْكف، ولا يُنكش ،... وبئر ماهَةٌ وبئرمَيِّهة كثيرة الماء ... وإذا اندفنت ثم أخرج ترابها، وليست بجديد ، قيل بئر نَثُول، والجمع نُثُلٌ... وإذا عُطِّلَتْ حتى تَخْرَب قيل: بِئْرٌ سُدْمٌ ، والجمع أَسْدام ، فإذا كانت عادية ، فالتُقِطَتْ ـ والتقاطهم إياها وقوعهم عليها ـ قيل : بئر لقيط، وبئر خفيفة مثلها ، وكانت قديمة لأمة من الأمم فالتقطت »[34].

مصطلحات البئر الجزئية وأبعادها

كان للعرب في هذا العصر مصطلحات مفصلة ودقيقة في تسمية أجزاء البئر وأبعادها من فوهتها العليا إلى قعرها وما يتصل بها من وظائف يحار فيها الطرف ، ويتيه فيها النظر ، وذلك أسوة بسائر المصطلحات التي اجتهدنا في انتقائها واختصارها بعد مقابلتها والوقوف على توثيقها في نصوص جاهلية أو مخضرمة شتى.

ولا أحسب أن مهندسي البحث والتنقيب عن المياه والمشرفين على تطهيرها وتصريفها في الجزائر وغير الجزائر لهم دراية بهذه المصطلحات او ان اللغات التي يمارسون بها هذه العمليات تحتوي مثل هذه المصطلحات جملة وتفصيلا ، حتى وإن كنا لا ننكر بان كل لغة لها مقدرتها للتعبير عن مثل الأوصاف والأسماء بطريقتها الخاصة ، ولكنا لا نعتقد أن كل لغة من غير العربية تشمل هذه الأوصاف موثقة توثيقا لغويًا تاريخيًا يزامن هذه المصطلحات العربية التي ترجع إلى آلاف السنين، وأقول: آلاف السنين بدون أي غرور.

1 ـ فم البئر: وأصل الفم فُوه، وجمعه أفواه ، مثناه فهوان ، وعبرت أنا أعلاه عن فم البئر بـ، " الفوهة " مع أن الفوهة وجمعها أفواه هي فم النهر أو الطريقة وفوهة الزُّقاق مخرجه، وكل هذه الدلالات تناسب فتحة البئر التي تكون أعلاها لكن مصطلح فم البئر او فوهتها يطلق عليه العرب " الشَّحْوة " ولعل هذه الكلمة مولودة من قولهم : شحا فلان فاه إذا فتحه او شحا فوه يشحو إذا انفتح، أو لأن العرب تقول: جاءت الخيلُ شواحِيَ أي فاتحاتٍ أفواهَها ، وقال أبو زيد: بئر فوهاء إذا كانت واسعة الفم ، ولذلك قال ابن دريد : بئر واسعة الشحوة وضيقتها، ويقصد فمها [35]، وقال ابن الأعرابي بصريح العبارة: « ويقال لفم البئر شحوتها »[36].

2 ـ أما الفراغ الداخلي للبئر أو حجمها من أعلاها إلى أسفلها، فيسمى عدة أسماء: جُولها وجالُها ورجاهَا، وهو ناحيتها من أعلاها إلى أسفلها ، وربما قيل أيضا: « جراب البئر خرقها من أعلاها إلى أسفلها» [37]. وقال ابن الأعرابي: « وجِرابها جوفها من أعلاها إلى أسفلها ويقال: بئر شديدة الجراب إذا لم تحتج

أن تطوى »[38] ، وذكر أبو علي الفارسي معنى آخر : بئر رَهْو واسعة الجراب عكس بئر سُكّ وسَكّ وسَكُوك إذا كانت ضيقة الخرق ، اما بئر هَوْهاءة وهَوْهاة فهي البئر الغفل التي لا متعلَّق لرجْل نازلها بها [39].

3 ـ شُفْرُها جَانبها ، وقال صاحب القاموس :« الشُّفر بالضم ـ يعني الشين لا الفاء ـ أصل منبت الشعر في الجفن مذكر ويفتح ـ يعني الشين ـ وناحية كل شيء كالشفير فيها»[40].وذكر صاحب الصحاح ان حرف كل شيء شُفْرة وشفيرة كالوادي ونحوه ، وهو ما أكده المصباح بأن شفير كل شيء حرفه كالنهر وغيره، ومر بنا انه يقال لجانب البئر : الجال والجول ، واستعارت العرب من هذه الدلالة معاني مجازية شتى كقولهم للرجل إذا كان يُحَمَّق « إنه لغير متماسك الجول » والمرجح ان جانبها يسمى شفرًا .

4 ـ أما مواضع وضع النازل إلى أسفلها فتسمى المراقي ، وهي عبارة عن فتحات في جانبيها او شفريها بقدر المسافة بين بعدي رجلي النازل إليها، وتهيأ هذه المراقي سلفًا خلال عملية الحفر او بناء جوانبها أو أشفارها من الداخل وإلا كانت بئرًا ـ كما تقدم ـ هوهاءة أو هوهاة حيث يتعذر النزول إليها او نزولها ـ على الأقل ـ غير مأمون ، وكانت العرب تعير من يخاف النزول إلى الهوهاة من الآبار بالجبن. والمراقي مفردها مرْقاة بفتح الميم ، وهي الدَّرجة وجمع هذه الأخيرة دَرَجٌ على وزن قَصَب .

مصطلحات آبارية متصل بعضها ببعض.

1 ـ الماتح: ذكر ابن الأعرابي أن الماتح ـ المستقي ـ هو أن يضع رجلاً على هذا الجانب ورجلا على هذا الجانب الآخر، وإذا استقى بالدلو من البئر قيل :

بئر متوح ، وإذا كانت الدلو على بكرة تُنزع باليد نزعًا قيل : نزوع ، بينما أشار الإسكافي إلى أن البئر المتوح هي التي يستقى منها على البكرة، وأما النزوع فهي القريبة التي تحتاج إلى بكرة للاستقاء ، لأن الأيدي يمكن أن تنزع أي تغرف منها [41]، وجمع متوح ونَزوع: مُتُح ونُزُع.

2 ـ بئر إنشاط ، قال الأصمعي هي بئر قريبة القعر تخرج الدلو منها بجذبة واحدة خلافًا للنشوط التي لا تخرج منها الدلو حتى تُنشط كثيرًا[42] لكن ابن الأعرابي ذكر النشوط التي إنما حبلها نَشْطة واحدة والنشطة من نشطْتُ الحبل أنشُطُه نشطًا إذا عقدْتُه أنشوطة ، وأنشطته إذا حَلَلْتُه، وَرُوِيَتْ إنشاط بفتح الهمزة وكسرها.

3 ـ بئر نَزُوع هي البئر القريبة التي ينزع منها بالأيدي ، وَأُشيرَ إلى ما يشبه هذا أعلاه، وعن أبي عبيد أنه إذا نزع من بئر باليد فهي بئر نزوع ونزيع والجمع نُزُعٌ للأولى ونزائع للثانية، ويسمى البئر الذي ينزع عليه الماء كذلك النزوع [43].

ولعل البئر النزوع تشبه ظاهريًا صفة البئر الغَروف التي يغرف منها باليد ، غير أن الأولى تصلها الأيدي لكن النزع لا يكون إلا بأداة بينما الثانية يغرف منها بالأيدي للرِّوى دون حاجة إلى أداة شرب.

4 ـ بئر جَرُورٌ هي بئر ذاتُ قَعْر بعيدٍ، ومثلها بئر عَضوض وقَعيرة، وجِهِنّامُ إلى درجة أن بعض اللغويين يرى ان اشتقاق جهنم من جِهِنام لكون البئر الجهنام صعبة وشاقة على الساقي منها، وربما وصفت البئر الجرور بأنها لا تكون كذلك حتى ينجر حبلها على الأرض، بحيث إذا مدَّتها السواني ـ أي الأبعرة أو النوق التي يستقى عليها ـ فلا تَتوتَّر[44]

المواد المتصلة بالآبار ووظائفها

تطلق البئر المعروشة على كل بئر طويت قدر قامة من أسفلها بالحجارة،وسائرها يُطْوىَ بالخشب وحده،وذلك الخشب يسمى العَرْش[45]، وفي الصحاح أن عرش البئر هو طَيُّها بالخشب بعد ان يُطوى أسفلها بالحجارة قدر قامة، وذلك الخشب عرش وجمعه عروش، وتعد تلك الحجارة التي يُطْوى به أسفل البئر بمنزلة الدعائم التي تؤمّن سلامة العروش نفسها ولا سيما المستقي الذي يقف على مثاب او مثابة البئر أي أعلاها ، وهذا ما أراده بعض الشعراء[46]:

وما لمثابات العُروش بقيــة إذا اسْتُلّ من تحتِ العُروشِ الدَعائِمُ

وقال الشماخ:

ولما رأيت الأمر عَرْشَ هَوِيَّـةٍ تَسَلَّيْتُ حاجاتِ الفُؤادِ بِشَمَّـرا

ومنه: عرش يعرِش ويعرُش البئر عَرْشًا ، أي بنى بناء من خشب.

وذكر إن البئر إذا عُرِشت كلها بالحجارة فهي مطوية وليست بمعروشة ، وفسَّر الأصمعي بيت الشماخ السابق إن البئر المعروشة المطوية على الخشب ، والساقي إذا قام على العَرْش فهو على خطر ، بحيث لا يأمن على نفسه أن يزلق فيقع في البئر ولذلك تطلق الهوية نفسها[47]. ، ومرأن مقام أي مكان وقوف الساقي فوق العروش يسمى عندهم المثاب أو المثابة او حتى المَبَاءَة، ولربما مُيّز بين هذه المصطلحات تبعًا لمواضع وقوف المستقين على العِرَشة او أفواه الآبار (شحواتها) .

ومر أن مقام الساقي أي موضع وقوفه فوق العُـرُوشَ يسـمى المثـاب ، لكـن ربمـا تعددت مصطلحاته لأنه استهوى الشعراء فاستوحوه اسـتيحاءات مجازيـة وحَقيقيَـة لِما لمسوا فيه من تناصات دلالية مناسبة لمقامات خطابهم.

ومن هذه المصطلحات المتقاربة وظائفيًا القُفُّ وجمعه قُفَف، وهو ما ارتفـع مـن الأرض وغلظ، وبالنسبة للبئر ما يحيط بها مرتفعـا ويابسًا في الغالب، ومنه الدِّعامة التي يعنى بها مقام الساقي في أعلى البئر ، وذكر ابن الأعرابي أنها سميت كذلك ، لأنها يُدْعَم بها طيّ البئـر فتضـغطه ، وهـي شـجرتان يَـدْعَمانِ طـيَّ البئـر ، وقـال الشاعر [48]:

لما رأيت أنها لا قامَـــهْ
وأنني ساقٍ على السآمَـهْ
جَذَبْتُ جَذْبًا زعزع الدِعامَهْ

وقال أحد الأعراب [49].

يا عينُ بكّي عامرًا يوم النَّهَلْ
قام على مثابةٍ زَلْجٍ فَـزَلْ

والمقصود بالمثابة في هذا الرجز مقام المستقي على فم الرّكيّ وهو عامر المشار إليـه الذي زلت قدماه فهوى في البئر ، لأن تلك المثابة كانـت زلجـة والزلـق فوقهـا غـير مأمون، وربما سميت الوليمة التي تصنع زلّة عند العرب لبعض هذه الأسباب ، ثم أصبحت تدل الزلة على الأفراح كذلك، وصارت من الأضداد، وقال الليث: « الزلـة عراقية، اسم لما يحمل مـن المائـدة لقريـب أو صـديق» [50]، أو هـي « الصـنيعة..

والعرس ، والخطيئة ، والسقطة، واسم لما تَحْمِل من مائدة صديقك او قريبك عراقية او عامية، وبالكسر الحجارة أو مُلسُها» [51].

وأما الخزف الذي يجعل بين الآجر في طيِّ البئر حتى يشتد تماسكًا وضغطًا فيسميه العرب اعقابًا وهو جمع عُقاب، وذكر صاحب الصحاح ان العقاب فضلا عن كونه يدل على الطائر المعروف عندنا " لُعْقابْ " وعلى عُقاب الراية ، فهو حجر ناتئ ـ أي مرتفع ـ في جوف بئر ، يخرق الدلاء [52]، بينما الحجر الذي يجعل في مصَبّ الدَّلْو يسمى الإزاء ، وذلك حتى لا يخرق الماء المصبوب الحوض فيعكره ويفسد قاعدته السفلى، وعادة ما يجعل الإزاء في آبار المواشي والدواب وسقي المزروعات [53]

ومما أشار إليه فعلا أبو عبيد أن العقاب هو الخزف ـ أي الصلصال ـ الذي يدخل بين الآجر في الطيِّ لكي يشتد، وقالوا: أعقبت طيّ البئر بحجارة من ورائها وعَقَّبْتُهُ أي سَوَّيته ، لكن ابن دريد ذهب إلى ان العقاب هو حجر يُخرج من طيء البئر يقف المشرف فيها[54] ، وهو هنا يتلاقى مع ابن الأعرابي ، لكن الشائع بين العلماء ان العقاب هو الخزف الذي يحشى بين مواد البئر حتى يشتد فور يُبْسِه، لكن هذا لا يستبعد ما خالفه من معاني أخرى للعقاب ، فهي كثيرة في العربية حقيقة ومجازًا .

وأما الوسْبُ وجمعه وُسُوب فهو خشب يُطوى به أسفل البئر إذا خاف أصحابها ان تنهال ، ومثلها الحاميَة تطوى بها البئر وقالوا:

كأَنَّ دَلْوَيَّ تَقَلَّبانِ بين حوامي الطّيّ أَرْنَبانِ

أي كأن دلوي، وهما تنقلبان بين الحجارة التي طويت بها هذه البئر، أرنبان.

الأدوات التكنولوجية القديمة الموظفة في البئر

الكانفة خشبة تعرض في فم البئر او الركي بحيث تجعل عليها كالسقف ، ووظيفتها ان المستقي يقف عليها في حالة ما إذا كانت شحوة (فم) البئر واسعة [55].

الشِّجار عبارة عن خشبتين توضعان على جانبي البئر عليهما عارضة، ودون العارضة بقدر ذراع أو ذراعين عارضة أخرى [56]، والشجار أيضًا الخشبة التي توضع خلف الباب لإحكام إغلاقها ، وهو ما يقال له بالفارسية « مَتْـرَسْ » وهي نفسها التي يُضبَّبُ بها السرير من تحت .

وأردفت المعاجم ان الشجار خشب البئر كقول الراجز[57]:

لَتَرْوِيَنْ أَوْ لَيَبِيدَنَّ الشُّجُرْ

وهي لا تختلف دلالة مع ابن الأعرابي ، ما دام أنه دون كل عارضة عارضة أخرى ، وهكذا ، وإذا كان الشجاران من بناء طين أو حجارة فهما الزُّرْنُوقانِ (وسنعود إلى هذه الكلمة) وأما النعامتان فمفردهما نعامة ، يعرفها صاحب الصحاح بأنها الخشبة المعترضة على الزرنوقين، وهما عن ابن الأعرابي الخشبتان اللتان توجدان فيما بين العارضتين ، بحيث يكون في كل جانب واحدة ، ويكون فيهما المحور ، على أن يشد المحور بحبل إلى العارضة العليا.

وذكر ابن الأعرابي أنه « إذا كانت عارضتا البكرة وعَضداها من حديد فهما الخطاف ، وإذا كانت [58] من خشب فهو قَعْوٌ والمحور الذي تدور عليه البكرةُ ـ من حديد كان او خشبٍ ـ الوالجُ فيها»[59].

وفي مصادر أخرى الخطاف هو الذي تجري البكرة فيه إذا كان من حديـد، وإذا كان من خشب فهو قَعْوٌ، وهذا الأخير ـ أي القعو ـ يعرَّف بأنه عبارة عـن خشـبتين في البكرة فيهما المحور ، فإذا كان من حديد فهو الخطاف[60]، ويطلـق الخطـاف على طائر معروف ، لكن الخطـاف بالنسـبة للبئـر حديـدة حجنـاء، أي معوجّـة، تكون في جانبي البكرة فيها المحور، وكل حديدة حجناءَ خُطَّاف ، وقريب من هذا المصطلح حُجْنة المِغْزل المنعقفة أي المعوّجة أو المنعطفة في رأسه.

وذكر للنعامة وظائف تشبه ما ألمح إليه أعلاه ، وهي الخشبة المعترضـة ، وهمـا نعامتان ، وإذا كان الزُّرنوقان من خشب فهما نعامتان، ثم تعلق القامة ـ أي المسماة بكرة ـ في النعامة ، وإذا كانـت الزرانيـق (جمـع زرنـوق) مـن الخشـب بـدلاً مـن الحجر وغيره فهي دَعَمٌ والمعترضة على النعامتين تسمى عجلة، وتعلق الغَـرْب أي الدلو العظيمة بالعجلة(60)

وإذا كان ابن الأعرابي أشار إلى إن الشجارين إذا كانا من بنـاء طـين أو حجـارة فهما الزرنوقان فإن غيره(أبـا عبيـد) ذكـر ان الزُّرنـوقَيْن المشـار إليهمـا آنفًـا همـا الحائطان اللذان يبنيان من جانبي البئـر ومـرة أخـرى قـال إنهمـا المنارتـان اللتـان تبنيان على رأس البئر ، في حين نقل عن أبي زيد أن القرنين هما الزرنوقان اللـذان يبنيان على البئر ، ووصفا بأنهما الدِّعامتان اللتان تجعل عليهما النعامة لتعلق فيها ما يسمى القامة أي البكرة ، بينما نقـل عـن ابـن دريـد أن قرنـي البئـر، والجمـع قرون، هما الخشبتان اللتان عليهما الخطاف[62].

وفي مبادئ اللغة للإسكافي ان الزرنوقين ما يبنـى « علـى جـانبي البئـر فيوضـع عليها [63] طرفا المحور ، فإذا كانا خشبتين فهما الدعامتان ، وثقباهمـا الخَرْتـان

» [64]، والخَرْتان مثنى خَـرْتٍ ، والجمع خُـرُوت وأخـرات ، وهـو ثَقْـبُ الإبـرة الذي نسميه في عاميتنا عين اليبرة والفأس ، والأذن ونحوها [65].

ويذكر أن الخشـبتين اللـتين تنصـبان علـى رأس البئـر، وينصـب عليهمـا القعـو ونحوه من المساقي تسميان االرِّجامين ، وهـــــذا ما عــــناه صـاحب الصحاح بقــوله: « والرجامـان خشـبتان تنصـبان علـى رأس البئـر ينصـب عليهمـا الـقعو »[66]، والرجامان مثنى رِجام، والرِّجام من معانيه المِرْجاس ، وهو « حجر يشـد في طرف الحبل ثم يدلى في البئر، فيمْخَض الحَمأة حتـى تثـور ، ثـم يُسـتقى ذلـك الماء فتَنْقَى البئر، قال الشاعر:

إذا رأوا كريهة يرمون بي رَمْيَك بالمِرْجاس في قعر الطَّوِي» [67].

وربما شد المرجاس بطرف عَـرْقُوة الدلو ليكون ذلك أسرع لانحدارها .

والعودان اللذان ينصبان في البئر ويلاقى بين طرفيهما يسميان السميقين ، لكن بعض المعاجم [68]تعرِّف السميقين بأنهما الخشـبتان في البئـر يحيطـان بعنـق الثـور كالطوق، ونِير الفدان ـ أي آلة الحرث ـ جمعه نيران وأنيار ، هـو كـذلك الخشـبة المعترضة ـ عنق الثورين.

وقولهم: قَعْوًقَبٍّ مركبًا يعنون بهما خشبة مُدَوَّرة عظيمة لها أسنان فيها كأسنان الرحى ، وقال الشاعر :

كأن صوت نابه الأدبِّ
صريف خُطَّافٍ بقعو قبِّ

بينما الذي يجري عليه الحبل من البكرة يطلق عليه المحرث [69].

وذكر الإسكافي مصطلحات مختصرة لما يتصل بآلات البئر من بكرة، ودلو، وحبل،... قائلا : « وللبئر البكرة ، وهي التي يستقى عليها ، والقعو والخطاف الحديدة التي في طرفها ، والمحور الخشبة التي تدور عليها البكرة ،... والدالية الدُّولاب، والمَنْجنُون بكرةُ الدُّولابِ ، وإذا اتسع خَرْقُ البكرة قيل: أَخَقَّتْ ، وأنخسوها نخسًا أي سدوا سعتها بخشبة تُضيِّق خُزَّتها... وشناخيبُها أسنان شُعَيها ... والدموك البكرة السريعة المر... »[70].

وبعد ذكره لهذه الأدوات والآلات التي تبدو وسائل تكنولوجية بدائية او بسيطة ، ينتقل إلى ذكر الدلو ، وكتب اللغة تؤنثها، يقال: هذه دُلَيَّة، وتجمع ثلاث أدْلٍ ، وجمع الكثرة : الدِّلاء وقال الراجز:[71].

دُلَيَّةٌ ذقناءُ من جِلْدٍ طَلِيْ
كأَنَّماشمْرج فَرْغيْها صَبِيْ

وقال آخر:[72].

قد أمر القاضي بامر عَدْلِ
أن تمخنوها بثماني أدْلِ

وذكر صاحب المصباح ان الدلو تأنيثها أكثر [73]، لكن اغلب كتب المذكر والمؤنث تؤنثها،وعن اللحياني وأبي عبيد أنها تذكر وتؤنث [74]، وهذا كلام مصيب ، أما إنها تؤنث أكثر مما تذكر فهي رواية قليلة.

ومنها الدَّلاة جمعها الدَّلا ، وقال الشاعر [75]:

إنَّ دلاتي أَيُّما دَلاتي
قاتلتي ، وملؤها حياتي

وقال آخر مستعملا جمعها [76].

حنين الهِجانِ الأُدْمِ نادى بورِدها سقاةٌ يُديرون المواتح بِالدَّلاَ

وقد تسمى الدَّالية دلوًا ونحوَها ، والدالية خشب« يصنع كهيئة الصليب، ويشد برأس الدلو ثم يؤخذ حبل يُربط طرفُه بذلك، وطرفه بجِذْعٍ قائِمٍ على رأس البئـر، ويستقى بها، فهي فاعلة بمعنى مفعولـه، والجمـع الـدوالي، وشـذ الفـارابي وتبعـه الجوهري ففسرها بالمنجنون »[77]. وقال الجوهري فعلا :« المنجنون الدُّولاب التي يُسْتقى عليها، ويقال : المنجنين أيضًـا، وهـي أنثـى وأنشـد الأصـمعي لعمـارة بـن طارق.

اعْجَلْ بغرْبٍ مثلِ غرْب طارقِ ومَنْجَنونٍ كالأتان الفارق »[78]

والوفراء هي الدلو الواسعة، والمصنوعة من جلـد تـام تـدعى الغَـرْب مثـل الـدلو المذكورة في البيت أعلاه ، وذات عروة واحدة تسمى السَّلْم، والسجل الـدلو بمـا فيها من الماء ، ومثلها الذَنوب أيضا ، وهي الدلو العظيمة ، وقال اللغويون، لا تسمى الذنوب ذنوبًا حتى تكون مملوءة ماء، وهي تذكر وتؤنث ، بينمـا ذهـب الزجاج إلى أنها مذكرة لا غير ، وجمعها ذناب مثل كتاب [79].والفرغ ، كما مر ، مصب الماء منها، وأما العَراقي(بفتح العين) فهو ذلك الخشب المصلبُ فوقها لحمايتها من الاصطدام، ومساعدة المستقي على السيطرة عليها وضبط توازنها في جوف البئر.

ومما قَدَّرْتُهُ مناسبا لمقام حديثنا هنا عن الـدُّلِيِّ وأصـنافها شـعر منسـوب لامـرئ القيس يصف فيه فرسه ، وما أضفى عليها مـن تشـبيهات مسـتوحاة مـن حركـات الدِّلاء المتنوعة ، ومـا يتصـل بهـا مـن أدوات وآلات ، ولـيس معنـى هـذا أن امـرأ

القيس الشاعر الوحيد الذي ضمن شعره هذه المعاني ، ولكني لاحظت أنه قد أبدع وتفنن، وركب كل ذلك في تراكيب شعرية ظاهرها سطحي، وباطنها تخيلي عميق، ويحكم هذا وذاك نظم لغوي قريب، ونسج بنيوي جميل(ديوانه، ص: 225 ـ226)

قد أشهد الغارة الشعواء تحملني جرداءُ معروفةُ اللَّحييْنِ سُرْحوبُ

كأن هاديها إذ قام مُلجمها قعْوٌ على بكرةٍ زوراءَ منصوبُ

إذا تبصَّرها الراؤون مقبلة لاحت لهمْ غُرَّة منها وتجْبيبُ

رقاقها ضِرم ، وجريها خَذمٌ ولحمها زِيَمٌ،والبطن مقبوب

والعين قادحة واليَدُّ سابحة والرِّجْل طامحة، واللون غِرْبيبُ

والماء منهمر، والشد منحدر والقُصْب مضطمر والمتن ملحوب

كأنها حين فاض الماءُ واحتفلت صقعاء لاح لها بالسَّرْحة الذّيبُ

فأبصرَت شخْصَه من رأسِ مَرْقَبَةٍ ودون مَوْقعها منه شناخيبُ

صُبَّتْ عليه ، وما تنصبُّ من أمَمٍ إن الشقاء على الأشقيْن مصبوبُ

كالدلو بُتَّتْ عُراها وَهْي مثقلةً وخانها وَذَمٌ منها وتكريبُ

ويْلُمِّها من هواء الجوّ طالبة ولا كهذا الذي في الأرض مطلوبُ

إن الشاعر يولد معنى بعد معنى ، وتشبيها تلو تشبيه، ليشبه فرسه بالعقاب لأن انقضاضها على فريستها في سرعتها كسرعة انحطاط الدلو المبتوتة أو المنقطعة سيورها أو اوذامها.

وأما الوذم، وواحدته وذمة ، فهي سيور تعلق بِعُرا الدلو، أي هي تلك السيور او الخيوط التي تشد بها عَـرْقُوة الـدلو، وجمعها عَراقـيٌّ ، وإذا انقطعت هذه السيور قيل : وذِمَت الدلو توذَم وَذَمًا ، وعملية شد السيور بـالعَرْقُوَة يقال فيها : عَـرْقَيْت الدلو عـرْقاةً .

وأما التركيب، وسيأتي ، فهو« أن يشد خيط من قُنَّـبٍ أو شعر مع الـدلو إلى الرّشاء ـ وهو الحبل ـ ليكون عونًا واستظهارًا ، متى انقطعت عروة او انحلت عقدة امسكها فلا تقع في البئر ، وإنما يفعل ذلك بالدلو الضخمة»[80].

والعِناج مصطلح يعني سيرًا شديدًا أو حـبلاً يشد من أسفل الـدلو إلى العراقـي وظيفته التكنولوجية مؤازرة الوَذَم إذا أثقلت الدلوـ أي إذا صارت ذات ثِقْـل ، ولا سيما إذا كانت الدلو سَجيلة أي ضخمة، كقول الراجز[81].

خذها وأعِطِ عمك السجيلهْ

إن لم يكن عمك ذا حليلـهْ

ولطلم جاء في الصحاح [82] أن العِنـاج في الـدلوا لعظمـة عبـارة عن حبـل أو بطانٍ (البطان للقَتَب الحزام الذي يجعل تحت بطن البعير) يشد في أسفل الـدلو او السجيلة إذا كانت ضخمة ، ثم يشد إلى العراقي فيكون عونا له وللوذم ، لأنـه في حالة انقطاع الأوذام أمسكها هذا البطان المسمى عناجًا ، اما إذا كانت الدلو خفيفة او صغيرة ، فعناجها لا يكـون حـبلاً او بطانًـا بـل خيطًـا أو سيرًا يشـد في إحـدى آذانها إلى العَرْقُوة ، واقتبس الحطيئة هذا المعنى [83]:

قوم إذا عقدوا عقْدًا لجارِهِمُ شدُّوا العناج وشدوا فوقه الكربا

وأما الكرَب الذي ذكره الشاعر في بيته فهو أيضًا حبل يشد من طرف الرِّشاء على العراقي إذا ثني مرتين ثم قلب ، والرشاء حبل والجمع أرشية مثل كساء وأكسية.

وللكرب وصف آخر مخالف قليلاً لما ورد أعلاه ، إذ جاء في الصحاح :« والكرب الحبل الذي يشد في وسط العراقي ثم يثنى ويثلث ليكون هو الذي يلي الماء فلا يعْفَنُ الحبلُ الكبير ، تقول منه : أكْرَبْتُ الدلو فهي مُكْربة»[84] ، ومنه الكِراب واحدته كرْبة ، وهي مجاري المياه .

ولها العلاق أيضًا، وهو سير يجعل فوق فرغها أي مخرج الماء ، ثم يخرز عليه وأما العَلَقُ ، ولعل واحدته علقة ، فهو ما تُعَلَّق به البكرة من القامة، لأن العرب تقول: اعرني علقك أي اداة بكرتك[85].

وللدلو الكَبْنُ ، وهو ما يُثْنَى من الجلد على فمها حيث يخرز عليه، فتلك مكبونة، وحكى الأصمعي أن الكبْن ما ثني من الجلد عند شفة الدلو ثم خُرِز ، وقالوا: كَبَنْتُ الدلو أكبنها إذا كففت جوانب شفتها ، فيكون ذلك أحفظ وآمن لها من الائتكال والفساد.

أصناف من الحبال

وللحبل أيضًا مصطلحات كثيرة تتفاوت أسماؤها بتفاوت المواد المختلفة التي صنعت منها ، ولذا فليس ذكر الإسكافي وغيره مثل هذه المصطلحات المتباينة صوتيًا واشتقاقًا للدلو أو الحبل هنا من باب الترادف.

ومن هذه الأسماء للحبل الرشاء ، وروت كتب اللغة لنا قصة طريفة مضمونها أن رجلاً انتهى إلى بئر فأعلق رشاءه برشائها ، ثم صار إلى صاحبها فادعى له

جواره فقال له صاحب البئر: وما سبب ذلك ؟ فأجاب الرجل: عَلْقْتُ رشائي برشائك فرفض صاحب البئر جواره وطلب منه الرحيل حالاً فقال الرجل:

عَلِقَتْ معَالِقَـهَا وصَرَّ الجُـنْدُبُ

أي جاء الحر واشتد ولا يمكنني الرحيل ، فذهب كلامه مثلا [86].

ويسمى الحبل أيضا الشَّطَنُ وجمعه أشطان، ونقل عن الخليل ابن احمد انه الحبل الطويل ، وهنا يختلف عن الرشاء ، لأنه خص بصفة معينة وهي الطول إجباريًا ، وإلا لما سمي شطنًا ، ولذلك قيل: بئر شطون أي بعيدة القعر ، ويستعار لما هو بعيد جدًا من مسافة الشطون قال النابغة:

نأت بسعا دَ عنك نوىً شَطونُ   فبانَتْ والفؤاد بها رهينُ

ومن أسماء الحبال المرارُ او المَرُّ، كقول الراجز :

ثم شددنا فوقه بمـــــرِّ   بين خِشاشيْ بازلٍ جِوَرِّ

والمرة واحدة المر والمرار ، وفي مثلهم : فلان يصنع ذلك الأمر ذات المرار ، أي يصنعه مرارًا ويدعه مرارًا ، والمرير من الحبال ما كان لطيفًا وطويلا وشديدًا فتله جميعًا، وجمعه مرائر ، وامْرَرتُ الحبل فهو مُمَرّ ، أي إذا فتل فتلاً شديدًا ، وذكر الإسكافي أن جمع مرار هو: أمرة.

ومن أسمائه كذلك المِقاط ، وهو مقلوب القِماطِ ، والقماط جمعه قمط مثل كتاب وكتب تلك الخرقة التي يشد بها الصبي في مهده، وقمطه بالقماط قمطًا من باب قتل شده به ، ثم أطلق على الحبل ، فقيل: قمط الأسير إذا شد يديه ورجليه بحبل، وربما يعد مصطلح القماط أقدم من الحبل نفسه لكونه مولدًا دلاليًا من خرقة الصبي في مهده، وهذه الأخيرة من أول الأسماء التي يضطر إليها الإنسان.

ومنه الـثِّناية، وهو حبل من شعر او صوف، وهـذا أوهـن حبـل لكنـه أسـهل وأسرع صناعة مراعاة لبيئة العربي التي لم تكن تعدم هذه المواد من شعر وصـوف ، وعقال البعير يسمى ثِناءً ، وهو حبـل مـثني ويعـرف كـذلك هـذا العقـال بالشِّـكال جمعه شكل مثل كتاب وكتب ، وهو ما تقيد به الدواب عمومًا ، ومـن هـذا المعنـى اخذ مصطلح الشكل في العربية، أي مثلما تقيد أي تُشكل الدواب بالشّكل ، تشكل الكلمات والتراكيب بالحركات أي تقيد بها ، بحيث لا ينطق الضعيف في العربيـة ضمة بدل كسرة، حتى إنه لو سمي الشكل شكالا لما كان منكرًا.

والعقال الذي يعقل به البعير غير الشكال الـذي يشـكل بـه الـدواب مـن خيـل وبغال وحمير ، لأن عقل البعير أن تَثْني وظيفه(وهو ما فـوق الرسـغ إلى السـاق أو مقدم الساق والجمع أوظفة) مع ذراعه فتشدهمـــا جميعًـا في وسـط الـذراع بحبـل ، وذلك الحبل هنا هو العقال ، لا الثنياة ولا الشكال وجمعه عُقُل .

أما شكل الدابة فهو ربط قائمتيها الأولـيين، أو ربطهمـا متخـالفتين مـن جهـة اليمين أو الشمال بشكال متين لتقييد حركتها في المرعى ، اما الحبل الذي تربط به من قائمة واحدة أمامية مشدودًا إلى وتد أو جذع شجرة ونحو ذلك فيدعى الطِّـوَل ، كقول طرفة:

لعمرك، إن الموت من اخطأ الفتى لكالطول المرخى وثنياه باليد

ومنه الرِّواءُ ، وهذا الحبل يشد به المتاع على البعير والـدواب ، وجمعـه أُرْوِيَـة، يقال: رويته على الرجل إذا شددته على ظهر البعير لئلا يسقط إذا غلبه النوم .

والدَّرك ليس حبلا كاملا ، ولكنه قطعة منه فقط بحيـث تشـد في طـرف الرِّشـاء إلى عَرْقوة الدلو، ووظيفته حماية الرشاء من العَفن ، ولذلك فالدرك هو الـذي يلـي

الماء ، وليس العكس ، ولا ندري ما علاقة الدرك بمعنى قطعة من الحبل هنا دلاليًا بالمعنى العام للفعل أدرك.

وبالنسبة للمسد الذي ذكر في القرآن عرفه الإسكافي بانه الحبل الجيد الفتل[88]، بينما ذهب صاحب الصحاح إلى انه اللّيف (والليف للنخل، الواحدة ليفة) ، واردف أن المسد أيضًا حبل من ليف أو خوص (الواحدة خوصة ، وهو ورق النخل) ، وقال الراجز:

يا مسْدِ الخوص تَعَوَّذْ منــي

إن كنتَ لَدْنا اَيِّنًا فإنـــــي

ما شئت من أشمط مُقْسَئِــنِّ

وتابع قوله بأن المسد يمكن أن يكون من جلود الإبل او من أوبارها ، ومسدت الحبل أمْسُده أجَدْت فتله [89].

وأشار الإسكافي إلى ان المرَسَ حبل من القنب ، بينما في الصحاح المرسة : الحبل ، والجمع مَرَسٌ ، وجمع الجمع أمراس.

غير أن اللافت للانتباه ان الفعل مَرِسَ من أكثر الأفعال ارتباطاً بأدوات البئر مثل بكرتها وقعوها ، إذ يقال : مَرِسَت البكرة تمرَس ، وهي بكرة مروسٌ إذا كان حبلها يَنْشَبُ ، أي يَعْلَق ، بينما وبين القعو(97) قال الشاعر: [90].

دُرْنا ودارتْ بَكْرَة نخيـــسُ

لا ضيِّقةُ المجْرى ولا مَرُوسُ

وَمَرِسَ الحبلُ إذا وقع في احد جانبي البكرة ، فإذا أعدته إلى مجرى بكرته: أمرسته بتعدية الفعل مرس بالهمزة، قال الراجز:

بئس مقام الشيخ أمْرِس أمْرِسْ
إما على قعْوٍ وإِما ا قْعَنْسِسْ

والشيء نفسه إذا أُنْشِبَ بين البكرة والقعو يقال : أمْرَسْته ، وذكر انه من الأضداد ، وقال الكميت موظفا الفعل الرباعي:

ستأتيكم بِمُـتْرَعَةٍ ذُعافـا حبالكُمُ التي لا تُمْرِسوهـا

أي الحبال التي لا تنشبونها في البكرة والقعو [91].

ومن ذكر المرسَ بجمع الجمع امرؤ القيس [93]:

كأن الثريا عُلِّقَتْ في مصامها بأمراس كَتّانٍ إلى صُمٍّ جَنْدَلِ

مثلما ذكر المغار، وهو الحبل الشديد الفتل[94].

فيالك من ليل كأن نجومـه بكل مغار الفتل شدت بيذبـل

ومما يقترب من المرس الوثيل ، لأن هذا الأخير أيضًا ليفيٌّ وقريب من هذين النجيب ، لأنه يصنع من قشر الشعر ، أو بالأحرى يفتل من النجَب بالتحريك ، وهو لحاء الشجر، أي ما على العود من قشره ، ومنه نجبت الشجرة انجُبُها وأنجِبُها ، إذا اخذتِ قِشرة ساقِها.

والحبل المشزور ما كان مفتولا إلى فوق[95] أو مفتولا مما يلي اليسار [96]، ومنه قول امرئ القيس [97].

غدائره مستشزرات إلى العلا تضِلُّ العقاص في مثنى ومُرْسَلِ

حيث شرحت مستشزرات بأنها الذوائب اوغدائر الشعر المرفوعة « وأصل الشزر الفتل على غير الجهة ، فأراد أنها مفتولة على غير الجهة من كثرتها»[98].

وإذا كان الشزر فتل الحبل إلى فوق او مما يلي اليسار، فإن ضده الحبل الميسور ، وهو فتله إلى أسفل كأن تمديدك اليمنى نحو جسدك.

ومما ذكره ابن الإسكافي الحبل البريم ، وهو المفتول لونين ، ومثله الأبرق، وفي المعاجم ان البريم والمُبْرِم الحبل الذي جُمع بين مفتولين ففتلا حبلاً واحدًا ، ونقل عن أبي عبيد ان البريم الحبل المفتول يكون فيه لونان، وربما شدته المراة على وسطها، وأنشدوا :

وقائلة نعم الفتى انت من فتًى إذا المرضع العوجاء جال بريمها

وأما الأبرق فكل شيء خالطه بياض وسواد ، ويطلق على كل حبل ذي لونين، ويمكن للصناعة العربية الخفيفة أن تسم به الألياف والخيوط وما ضارع هذا .

وإذا كان البريم او المبرم حبلاً قد تشده المرأة على وسطها وعضدها ، فإن الجِعَارُ ما يشد به الرجل وسطه إذا نزل في البئر لئلا يقع، وقد تجَعَّر ، والجُعْرة أثر يبقى منه من جراء ذلك [99].

ومن الأوصاف التي وصف بها الحبل إذا كان مغارا أي مفتولا فتلا محكمًا قولهم: حبل مُحصد وحَصَد، ومُمَرٌّ ، ومُحَمْلَجٌ ، من حملج الحبل، إذا فتله فتلا شديدًا ، وقال راجز[100] :

قلت لِخودِ كاعب عُطْبولِ
مياسةٍ كالظبْية الخذولِ
ترنو بعَيْنَيْ شادِنٍ كَحيلَ
هَلْ لكِ في مُحُمْلَجٍ مفتولِ

والحبل لايكون أقل من فتلتين أو فلقتين ، فإذا أريد تقوية فتله ثلث أو ربع او خمس... فوصف بأنه مثلوث ومربوع ومخموس.

وهناك مصطلحان لا يتصلان بالأرشية بشكل خاص ، ولكنهما قد يستعملان خارج الدلو، وأولهما الحبل المِقْوس ، وهو حبل تُصَفُّ عليه الخيل عند السباق ، ويمكن استغلال هذا المصطلح في السباقات الرياضية، وثانيهما الكَر ، وهو الحبل الذي يصعد به إلى النخل، ولست أدري كيف يسمى عند أهالي الصحراء . « والكر الحبل يصعد به على النخل،ولا يكون كرًا إلا كذلك » [101]. وروي ان الخليل وصف الكر بأنه الحبل الغليظ ولم يخص حبلاً من حبل [102] وعموما فهو الحبل الذي يصعد به النخلة، وجمعه كرور .

إحالات البحث

1 ـ انظر الصحاح : 1978/5 ، ط/1970 الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر

2 ـ كتاب البئر ، ص: 54 لابن الأعرابي ، تحقيق ، د. رمضان عبد التواب ، والنؤي حفيرة حول الخباء لئلا يدخله مطر، والجمع نُؤيٌّ ونِئِيٌّ وأنآءٌ، والكُدئ ، ج . كدية ، وهي الأرض الصلبة .

3 ـ نفسه ، ص:.54

4 ـ راجع المصدر السابق ، ص: 55 ، 56 وقارن بالصحاح /.781

5 ـ انظر كتاب البئر ، ص: 55 والصحاح: 1425/4 ـ1426

6 ـ راجع الصحاح: 4/.1349

7 ـ مبادئ اللغة ، ص: 20. لأفسكافي، ط: 1985/1 دار الكتب العلمية بيروت

8 ـ نفسه ، ص:.20

9 ـ نفسه ، ص: 20 وكذلك كتاب البئر ، ص:.56

10 ـ كتاب البئر : ص: 56 والركية البئر جمعها ركايا مثل عطية وعطايا

11 ـ مبادئ اللغة ، ص:.20

12 ـ فقه اللغة للثعالبي ، ص: 182. دار مكتبة الحياة بيروت

13 ـ نفسه ، ص:.183

14 ـ ديوان الهذليين القسم الأول ، ص: 122 ، الدار القومية للطباعة ، القاهرة 1965.

15 ـ السابق ، ص:.123

16 ـ راجع مبادئ اللغة، ص: 21 ـ22 ، وكتاب البئر ، ص: 59 ـ68. وفقه اللغة للثعالبي، ص: 9،182/ المخصص 10/ السفر34/10 ـ58

17 ـ سورة النجم : 50 ـ 51

18 ـ سورة الحاقة : 8.

19 ـ المصباح المنير2/.436

20 ـ انظر المقدمة، ص: 14 ـ15 ابن خلدون ، مطبعة مصطفى محمد ، القاهرة.

21 ـ راجع المخصص السفر 34/10 ، ابن سيدة، دار الآفاق الجديدة بيروت

22 ـ المفضليات ، ص: 102 تحقيق أحمد محمد شاكر وعبد السلام هارون، ط4، دار المعارف بمصر.

23 ـ المصباح المنير 1/.89

24 ـ راجع المخصص السفر10/.35

25 ـ مبادئ اللغة ص: .21

26 ـ فقه اللغة للثعالبي ، ص: 182.

27 ـ انظر المخصص السفر10/.37

28 ـ راجع كتاب البئر ، ص: 62 ـ 63

29 ـ انظر الصحاح : 5/.1820

30 ـ فقه اللغة للثعالبي ، ص:.182

31 ـ الصحاح 94/1 ـ 95

32 ـ انظر المخصص السفر 10/ 39.

33 ـ انظر كتاب البئر ، ص: 61 ـ 62

34 ـ نفسه ، ص: 63 ـ 65

35 ـ المخصص السفر 10/ 36.

36 ـ كتاب البئر ، ص: 98.

37 ـ مبادئ اللغة ، ص: 21.

38 ـ كتاب البئر ، ص: 58.

39 ـ انظر المحصص السفر 10/36ـ37

40 ـ القاموس المالمحيط 2/ 61، الفيروز أبادي، دار الفكر ، بيروت.

41 ـ انظر كتاب البئر ، ص: 58 ـ59 وقارن بكتاب مبادئ اللغة ، ص: 21

42 ـ راجع الصحاح: 1164/3 وكتاب البئر، ص: 9 ، ومبادئ اللغة ، 21/3

43 ـ أنظر المخصص السفر 10/ 36.

44 ـ تحقق هذه المصطلحات من المصدر السابق ، ص: 35 ـ 36

45 ـ السابق ، ص: 42.

46 ـ الصحاح 1010/3 ، و كذلك 95/1. وكذا القاموس المحيط 2/ 278.

47 ـ الصحاح 1010/3 والهوية: موضع يَهْوي ـ أي يسقط ـ من عليه أي لما رأيت رأي القوم وموقفهم مثل طيّ البئر بالخشب بعد ان يُطوى رحلت عنهم بعيدًا ممتطيًا ناقتي شمّر.

48 ـ كتاب البئر ، ص: .69

49 ـ نفسه ، ص: 70، والنهل جمع ناهل ، وهو العطشان ، او مصدر الفعل نَهِل (من باب تعب) أي شرب

50 ـ المصباح المنير 1/ .255

51 ـ القاموس المحيط 3/ .289

52 ـ راجع الصحاح187/1 وربما استعار الشعراء العقاب دلالة على الحرب وغيرها(أنظر مثلا ديوان زهير ، ص: 24ـ372

53 ـ كتاب البئر ، ص: .68

54 ـ انظر المخصص10/ .43

55 ـ انظر مبادئ اللغة ، ص: .21

56 ـ كتاب البئر ، ص: .70

57 ـ الصحاح 693/2 ـ694 والقاموس المحيط ، 2/ .56

58 ـ السياق يقتضي أن نقول " وإذا كانتا " ولكن يبدو ان الضمير يعود على البكرة لا على العارضتين.

59 ـ كتاب البئر ، ص: .71

60 ـ انظر الصحاح 6/ .2465

61 ـ راجع هذه الاصطلاحات التقنية في المخصص43/10ـ44

62 ـ راجع المصدر السابق ، ص: 43 ـ 44

63 ـ لعل الضمير يعود على البئر لا على الزرنوقين والسياق يقبله .

64 ـ كتاب البئر ، ص: 22.

65 ـ انظر الصحاح: 1/ 248.

66 ـ السابق: 1928/5 وقارن بالمخصص44/10. والحماة: طين أسود ، من حمئت البئر حمأً ، إذا صار فيها ذلك أي الحماة.

67 ـ الصحاح: 3/ 933.

68 ـ راجع المصدر السابق 4/ 1498.

69 ـ انظر كتاب البئر ، ص: 71.

70 ـ مبادئ اللغة ، ص: 22.

71 ـ المذكر والمؤنث ، ص: 92 الفراء تحقيق ، د. رمضان عبد التواب ، مكتبة دار التراث ، ط: 1975 القاهرة. دليلة ذقناء ودلو ذقون : المائلة الشفة ، كأنها من قولهم: ناقة ذقون: التي ترخي ذقنها في السير من جلد طريّ : أي مصنوعة من جلد طري وفتي لأن الطي من أصغار أولاد الغنم، وجمع طي طُلْيان شمْرج: إذا باعد بين الغرز واساء الخياطة. والفرغان: مثنى الفرغ ، وهو مخرج الماء من الدلو من بين العراقيّ ، ومنه سميّ الفرغان لأن الدلو لها فرْغ الدلو المقدم ، وفرغ الدلو المؤخر.

72 ـ نفسه ، ص: 92 ، وفي الصحاح: 2201/6 ان يمخنوها ، والمخْن النزْع من البئر ، وقال الفراء في الصفحة نفسها ، ويروي : ان يمتحوها بدون

إعجام الحاء والمعنى واحد من متح الماء يمتحه متحًا، إذا نزعه ، ويسمى المُسْتَقَى منها ماتحاً ومتوحا ، ومر أن البئر المتوح هي التي يمد منها باليدين على البكرة.

73 ـ المصباح المنير 1/.199

74 ـ انظر المذكر والمؤنث ، ص: 75 لابن التستري الكاتب(361هـ) تحقيق ،د. احمد عبد المجيد هريدي ، ط1983/1 مطبعة المدني ، القاهرة

75 ـ المذكر والمؤنث للفراء ، ص: .92

76 ـ نفسه ، ص: .92

77 ـ المصباح المنير 1/.199

78 ـ الصحاح: 2095/5 .

79 ـ انظر المصباح 1/.210

80 ـ ديوان امرئ القيس ، ص: 225 ـ227. ، تحقيق : محمد أبو الفضل إبراهيم ط: 1964/2 دار المعارف ، مصر. وعرقوة بفتح العين فقط لأن فُعْلُوة تضم إذا كان ثانيه نونٌ ، مثل عُنصُوة واحدة عناصٍ ، القليل المتفرق من كل شيء .

81 ـ الصحاح: 5/.1725

82 ـ نفسه1/.331

83 ـ انظر مبادئ اللغة ، ص: 23 والصحاح1/.331

84 ـ الصحاح1/.212

85 ـ انظر السابق: 1529/4 ومبادئ اللغة ، صك.23

86 ـ انظر الصحاح ، 4/.1529

87 ـ السابق : 5/.2144

88 ـ مبادئ اللغة ، ص: .23

89 ـ انظر الصحاح2/538 ـ 539

90 ـ مربنا ان القعو خشبتان في البكرة فيهما المحور ، فإذا كان من حديد فهو الخطاف .

91 ـ إذا فتح كاف البكرة فإنها تجمع على بَكَرٍ مثل قصب ، وإذا سكنت تجمع على بكرات مثل سجدات.

92 ـ الصحاح3/ .977

93 ـ شرح القصائد السبع الطوال الجاهليات، ص: 79 أبو بكر محمد بن القاسم الأنباري،تحقيق: عبد السلام هارون،ط: 2 دار المعارف ، مصر.

94 ـ نفسه ، ص: .101

95 ـ مبادئ اللغة ، ص: .23

96 ـ المصباح المنير 1/ .312

97 ـ شرح القصائد السبع الطوال الجاهليات ، ص: .63

98 ـ نفسه ، ص: .63

99 ـ راجع مبادئ اللغة ـ ص: 23 ـ24 ، والقاموس المحيط 1/ .391

100 ـ الصحاح307/1 الخود : الجارية الناعمة جمعها خُودٌ العطبول من النساء الحسنة التامة وجمعها عطابيل وعطابل.مياسة : متبخترة : الظبية الخذول: المتخلفة عن القطيع. الشادن : ولد الظبية.

101 ـ الاقتضاب في شرح أدب الكاتب :100/2 للبطليوسي تحقيق : أ . مصطفى السقا والدكتور حامد عبد المجيد ، ط1982/1 الهيئة المصرية العامة للكتاب.

102 ـ نفسه ، ص: 100 وقال العجاج يصف سفينة (نفسه، ص:100)

لأيًا يُنائيها عن الجُؤورِ   جَذْبُ الصَّراريِّينَ بالكُرورِ

(ينائيها: يباعدها ويصرفها، الجؤور: الجورعن طريقها، والصاري: الملاح، وجمعه صرّعلى غير قياس، وجمعه أيضا: صراري وصراريون وكلاهما جمع الجمع) .

واقع الخطاب العلمي
في التعليم الجامعي
« الخطاب اللساني نموذجا »

أ: شريف بوشحدان
قسم اللغة العربية وآدابها
جامعة عنابة

مقدمة :

إنّ المسائل المتعلقة ببناء النصوص العلمية والخطاب العلمي وفهمها ونقدها لم تكن على حد علمي، موضوعا لدراسة منظمة تتناولها من جوانبها النظرية والتطبيقية. ومن هنا جاء هذا الموضوع ليعالج الخطاب العلمي في الجامعة من حيث بناؤه وصياغته وتلقّيه ضمن فضائه العلمي المحدّد بالزمان والمكان، حيث يتواجد أساسا الطالب والأستاذ. ومن خلال هذا الموضوع نحاول الوقوف على جانب من واقع خطابنا العلمي بالجامعة. فما هي مقوّمات الخطاب العلمي؟ وما هي تجلياته ومظاهره؟ وما هي خصوصيات الخطاب اللساني؟ وما هو وضعه الراهن بالتعليم الجامعي؟ وإذا لم يكن وضعه مرضيا، فأين يكمن الخلل؟ أفي إعداد المدرّس أم في إعداد الطالب أم في المادة العلمية وطريقة تبليغها أم في هذه العوامل مجتمعة؟ هذا ما نحاول معالجته فيما يأتي:

يتفق معظم اللسانيين أنّ الخطاب عامة يفترض وجود متكلّم ومخاطب وإرادة من الجانبين للتأثير في الآخر[1]، حيث يتم انتقال الخبر بفضل رسائل متبادلة عبر قناة للتواصل. وتتحدّد طبيعة الخطاب بنوعية العلاقة بين المتخاطبين ومقتضى الحال[2].

1 – Dubois (Jean) et autres; Dictionnaire de linguistique; Larousse; France, 1973 (Discours).

2 – Galisson (R), Coste (D); Dictionnaire de didactique des langues, Hachette, France, 1976 (Discours).

أمّا الخطاب العلمي فيعرف بوظيفته، وهي نقل محتوى دلالي خاص بنشاطات معرفية وتبليغية دون هدر للمعلومات ودون غموض ولو كان ضئيلا(□). ويختص الخطاب العلمي بمقومات ينبغي أن تجتمع فيه دون غيره، وهي:

1 – الوضوح:

هو عدم اللّبس؛ فلا ينبغي أن يُجعل للفكرة الواحدة ما يحتمل معنيين أو أكثر؛ إنما تعرض الفكرة العلمية ناصعة لا غموض فيها. يلجأ فيها " لى اختيار دقيق للكلمات واستعمال موفق للجمل، " (□)وينعدم فيها المجاز، وتغيب الصيغ وعبارات التفخيم والإجلال. وقديما فسّر الجاحظ البيان بالوضوح في قوله "وكلما كانت الدلالة أوضح وأفصح، وكانت الإشارة أبين وأنور، كان أنفع وأنجع، والدلالة الظاهرة على المعنى الخفي هو البيان»(ين). لهذا اختصّ الخطاب العلمي بخضوعه التام لصياغة لسانية صارمة، لا مكان فيها للمجاز والعبارة الذاتية كالتي تتضمن التعجب، أو المدح والذم...

---

3 Vigner (Gerard); Lire: du texte au sens, C.L.E.internationnal,- Paris, 1979, p98-

4 – د/محمود الجليلي، ملاحظات حول تطوير اللغة العربية لمسايرة التطور العلمي والتقني، مجلة همزة وصل، العدد 6، وثائق المؤتمر الثاني للتعريب 20/12 ديسمبر 1973 -الجزائر- ص 203.

5 – الجاحظ (أبو عثمان)، البيان والتبيين، تحقيق وشرح حسن السندوبي، دار المعارف، تونس، 1990 . 77/1

2 -الموضوعية:

يفترض في الخطاب العلمي «اختفاء شخصية المؤلف، فلا يظهر لها أثر، وإن ظهر شيء منها، فبصورة عفوية غير مقصودة لا تؤثر في المحصلة الفكرية العلمية المنشودة»(□). لذلك كان على المؤلف أن تختفي ذاتيته وراء موضوعه، فلا يستطيع أن يؤسس سمعته على أقوال مخصوصة كما هو حال الأديب الذي يملك قدرة الحفاظ على حقّه كمؤلّف (تن). وأن يتقيد بعرض المعطيات وتوظيف المناهج واستخلاص النتائج، ليكون خطابه منفصلا عن كل ما له علاقة بالحالة الخاصة، أو اللحظة الراهنة، وأن "يتموضع" داخل اللازمان والكونية (□).

3 -الانتظام:

إنّ الخطاب باعتباره كلاّ شاملا من الأقوال المتماسكة التي يفترض فيها أن تكون خالية من التناقض، يشترط فيها أن تكون مرتبة متضامنة " كما لو كانت بناء مرصوفا، تتخللها حقائق وأفكار تفصيلية دقيقة " (تم).

6 - د/ياسين الأيوبي، أساليب الكتابة الفنية والعلمية، مجلة المعرفة، العدد 421، أكتوبر 1998، سوريا، ص154.

7 - انظر: المرجع السابق ص 102 ;Vigner (Gerard)

8 - المرجع نفسه، ص 98.

9 - د/ياسين الأيوبي، المرجع نفسه، ص 154. وانظر أيضا: -د/تمام حسان، الاصول:دراسة ابستمولوجية للفكر اللغوي عند العرب، دار الشؤون الثقافية العامة بغداد، الهيئة العربية العامة للكتاب، مصر، 1988، ص12.

والبناء يتطلب الترتيب والتنظيم والتخطيط. وكلما أخـذت الحقـائق والمعلومـات التجريبية، وهي المادة الأولية للخطاب العلمي، حظا من التنظيم والترابط والتماسك تميّز هذا الخطاب عن غيره، وكان أقرب إلى روح العلم، "فعلى الرغم مـن حاجتنـا إلى حجارة لبناء المنزل، فلا تصبح هذه الحجارة منزلا إلاّ إذا نُظّمت ووُضِعَت بشكل هندسي حسب مخطط "[10]. وأوضح مـا يكـون الانتظـام في الخطـاب الحجـاجي، حيث يكون النقاش والحوار، و التوافق والاختلاف، فيحتاج المتخاطب إلى البرهـان القـوي، والمعرفـة المتينـة المـؤثرة، يقـول باشـلار (**BACHELARD**): "المعرفـة المتماسكة نتاج العقل السجالي"[11].

4 – الاقتصاد:

أعني به الاستغناء عن كل ما لا علاقة له بالحقـل الفكـري والمعـرفي. فالخطـاب العلمي لا يحتمل عبارات الإطناب، وتعدّد المصطلحات للفكـرة الواحـدة. فالاقتصـاد هو الإيجاز من دون إخلال، والإيجاز من الدقة، وهما مـن أعمـدة المعرفـة العلميـة التي تلجأ إلى استعمال الرموز، وكلما كانت هذه الرموز مضـبوطة، متكاملـة، معبّـرة عن تحليلنا للواقع من دون إطناب أو غموض، كانت أكثر استحسـانا[12]، وكانـت

10 – د/خير الله عصار، مدخل إلى قضايا التعليم في العلوم الاجتماعية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1985، 15/1

11 – فلسفة الرفض، ص158، نقلا عن رسول محمد رسول، العقلنة والتطبيق، مجلة دراسات عربية، العدد 8/7، دار الطليعة، بيروت، 1995، ص102.

12 – يقول الجاحظ : « أحسن الكلام ما كان قليله يغنيك عن كثيره، ومعناه في ظاهر لفظه ». البيان والتبيين، 83/1

محلّ اتفاق بين المشتغلين بذلك العلم، "إذ لا معرفة بغير تحليل، ولا تحليل بغير رموز "[13].

وأكثر ما يكون الاقتصاد في مجال التقعيد، وفي الحال التي يكون فيها الباحث أو المحاضر أو المؤلف في مرحلة ينتقل فيها "التفكير من الحوادث والحالات الجزئية إلى القوانين والقواعد الكلية "[14]. وباختصار تردّ الفروع إلى أصول جامعة، والكثرة إلى وحدة متجانسة مؤتلفة العناصر.

أنواع الخطاب العلمي

يتعدّد الخطاب العلمي بتعدّد أنماط النصوص العلمية الوصفية منها والتقريرية، والتفسيرية، والحجاجية، ولكلّ وظيفته ومميزاته.

1 – النصوص الوصفية Textes descriptifs:

فيها تقطع الصلة بالآراء والأفكار المسبقة في موضوع معين، وفيها يعتمد أساسا على الملاحظة والمشاهدة في بناء الأحكام، وعلى الاستقراء في صياغة القوانين. يتحرى في هذه النصوص الموضوعية والصدق في تسجيل الظواهر وتحليلها، وفي تصنيف العناصر وترتيبها، فيكون الاستقراء والتسجيل، والتحليل والتصنيف، ووضع المصطلح، واستنتاج القواعد الكلية والجزئية من أهم الأسس التي يقوم عليها

13 – د/زكي نجيب محمود، تجديد الفكر العربي، الطبعة7، دار الشروق، بيروت، القاهرة، 1982، ص213.

14 – هذا هو المنهج الاستقرائي الذي يعتبر من أهم المكتشفات في تاريخ الفكر البشري، بعد أن كان المنهج الاستنتاجي الصوري الذي وضعه أرسطو، هو المهيمن على الفكر العلمي الغربي بخاصة انظر: د/خير الله عصار، المرجع السابق 143/2

الوصف[15]. لذلك لا مجال في النصّ الوصفي لإصدار أحكام أو استنباط علل أو إعطاء تفسيرات ما لم تثبت بالاستقراء وما لم تخضع للمعاينة المباشرة. فهو خطاب، العقل فيه "مقيّد بالمشاهدة والتجارب، مقيّد بالواقع المحسوس، مقيّد بالظواهر"[16].

2 – النصوص التقريرية Textes prescriptifs:

تعالج موضوعا أو قضية ذات أهمية؛ تصف الوقائع وتسعى إلى استخلاص نتائج يعتمد عليها في اقتراح الحلول المناسبة. أما بنية النص التقريري فتقوم على عرض هدف الموضوع، ثم وصف الوقائع بدقة ووضوح، ثم الخلاصة، وبعدها الحلول المقترحة التي هي غاية التقرير. ويشترط فيها التوافق المنطقي مع موضوع النص، حتى تكون جديرة بالقبول وملزمة التطبيق. يتميز النص التقريري عادة بالدقة والوضوح، مع إعطاء أهمية أكثر للمعنى على المبنى[17].

3 – النصوص التفسيرية Textes interprétatifs :

مجالها العقل، فيها ينتقل المخاطب من المعاينة والمشاهدة، إلى الخفاء والباطن، ومن الأفكار المعلومة إلى المجهولة للبحث عن العلل والأسباب أو النتائج المنتظرة. تعلل فيها أحداث مضت وانقضت، أو يتنبّأ بها قبل حصولها، " فالعقل في

15 – د/علي زوين، منهج البحث بين التراث وعلم اللغة الحديث، دار الشؤون الثقافية العامة، الطبعة الأولى، بغداد، 1986، ص11.

16 – د/زكي نجيب محمود، المرجع السابق، ص335.

17 – انظر: Boucherif (Nadjiba) et autres, pour une meilleur pédagogie du résumé du texte, Revue Marocaine de didactique des langues, N°1, Avril 1988, p 41.

الحالة الأولى يكرّ راجعا من الحدث الظاهر إلى علّة حدوثه وقد اختفت، وفي الحالة الثانية يتشوّف المستقبل قبل حدوثه، مرتكزا في ذلك على الحدث الماثل في لحظته الراهنة »[18].

إنّ الخطاب التفسيري بنية عقلية لا مجال فيها للحكم عليها بالصواب أو الخطأ، وكل شيء فيها نسبي؛ فالعلم كما يرى اينشتاين (**INSHTEIN**)« ليس "جسما من المعرفة" ولكنّه نسق افتراضات، أي نسق من التخمينات والتوقعات التي لا يمكن تبريرها مبدئيا، ومع ذلك نعمل بها طالما أنّها تتماشى مع الروائز »[19].

4 – النصوص الحجاجية (**Textes argumentatifs**) :

موضوعها الحجّة، والحجة مرتبطة بالمنطق. وظيفتها الإثبات والنفي، الاتهام أو التبرئة، النصح أو التحذير، المدح أو الذم، الوفاق أو الخلاف. تستند هذه النصوص إلى الدليل والبرهان، للتأثير في الآخرين وإرجاعهم إلى جادة الصواب والحق، وكسب تصديقهم، ودفعهم إلى الاعتراف والاستجابة. تنطلق الحجة من المبادئ المسلّم بها لتأسيس فرضية جديدة أو الارتكاز على الأدلة التي تدحض الفرضية المضادة[20].

---

18 – د/زكي نجيب محمود، المرجع السابق، ص311.

19 – د/عبد القادر الفاسي الفهري، عن أساسيات الخطاب العلمي والخطاب اللساني، في "المنهجية في الأدب والعلوم الإنسانية"، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الثانية، 1993، ص49.

20 – انظر: Eckenschwiller (Michele); L'Ecrit universitaire, Edition Chihab, Alger,. Organisation, Paris, 1995, p48. وانظر أيضا Fouquie (Paul) Dictionnaire de la langue pédagogique, P.U.F, Paris, 1971, (Argument).

النص الحجاجي باعتباره نصا علميا لا ينبغي أن تكون لغته ميدانا للاختلاف والاجتهاد؛ ففي هذا النص الذي يحدث " تحت المراقبة الصارمة من قبل العقل المقيم في حقل التفكير البرهاني، لابُدّ من الوضوح الشديد، الناجم عن الانتقال من المقدمات إلى النتائج اللازمة عنها، ومن المعلوم إلى المجهول "[21]، فوجب أن يكون النص مبنيا وفق تسلسل جملي مترابط، متضامن.

الخطاب اللساني

أما الخطاب اللساني فمرتبط باللسانيات باعتبارها " الدراسة الموضوعية للظواهر اللسانية العامة الوجود منها، والخاصة بكل قوم. والغاية منها هو الكشف عن أسرارها وقوانينها سواء كان في مستوى النظام المتواضع عليه أم في مستوى الكلام وتأدية المتكلمين لوحداته وتركيباته في المخاطبات الشفهية والكتابية "[22]. وغاية اللسانيات أن تكون علما قائما على أسس علمية صارمة، تنشد الدقة والموضوعية والإيجاز، وتتحاشى الأحكام المسبقة والمعايير التحكمية[23].

والخطاب العلمي هو الحامل للمضامين اللغوية، من حقائق منظمة، أو نتائج مستنبطة، أو طرق للتحليل، أو فرضيات للاختبار؛ يرتبط بالمنهج والطريقة

21 – د/محمد راتب الحلاق، ممانعة النص لذّة النص، مجلة الموقف الأدبي، العدد 329، دمشق، 1998، ص37.

22 – د/عبد الرحمان الحاج صالح، مدخل إلى علم اللسان الحديث، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرّسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، العدد4، 73-1974، جامعة الجزائر، ص19.

23 – د/عبد السلام المسدي، التفكير اللساني في الحضارة العربية، الدار العربية للكتاب، ليبيا، تونس، 1981، ص10.

والوسيلة المتبعة في دراسة اللسان باعتباره ظاهرة اجتماعية قابلة للدراسة العلمية. لذلك كانت اللسانيات المجال المشترك[24] بين اللغة والفكر، بين اللغة والواقع، بين اللغة والثقافة، فهي" ترتبط بالعلم من جهة وبالثقافة من جهة أخرى"[25]، فنحن نفكر دائما داخل لغة، فاللغة هي التي تشكل فكرنا وتحدّده، إذ من دون رموز يتوقف الفكر عن العمل، لهذا كانت "اللغة هي قالب تصقل حسبه العلوم والمعارف والتفكير"[26]. ومن وظائف اللغة أيضا تشكيل الفكر، وتحليل العالم الخارجي بكيفية خاصة تفرض على المتكلمين طريقة معيّنة لرؤيته وتفسيره[27].إنّ ربط اللغة بالواقع يمكّننا من تحديد الدور الذي تقوم به اللغة في نقل المعارف وترويجها، " فاللغة عنصر قارّ في العلم والمعرفة سواء ما كان منها علما دقيقا وماكان معرفة نسبية، أو تفكيرا مجرّدا "[28]. إنّ اللغة في نهاية الأمر هي الشكل الذي يعبّر به عن المعارف بكل أصنافها من فلسفة إلى تاريخ إلى اقتصاد إلى رياضيات وفيزياء، ولكلّ منها له خطابه الخاص لأنّه يحمل مضمونا دلاليا محدّدا. غير أنّ

24 – لقد غدت اللسانيات بفضل هذا الدور « جسرا أمام بقية العلوم الإنسانية من تاريخ وأدب وعلم اجتماع(...) يعبره جميعها لاكتساب القدر الأدنى من العلمانية في البحث». انظر: د/عبد السلام المسدي، المرجع السابق، ص9.

25 – د/عبد القادر الفاسي الفهري، عن أساسيات الخطاب العلمي والخطاب اللساني، المرجع السابق، ص66.

26 – د/نور الدين كريديس، اللغة بين معرفة الواقع وواقع المعرفة، مجلة الفكر، العدد 5، تونس، 1984، ص72.

27 – انظر: Mounin (Georges); la linguistique du 20 siecle;P.U.F, 2 édition,1975, p88.

28 – د/عبد السلام المسدي، المرجع السابق، ص9.

خصوصية الخطاب اللساني تكمن في هيمنته على الخطابات الأخرى، بفضل إخضاعها لتحليله. وهذه الخصوصية جعلته يتفرّد عن بقية الخطابات العلمية من جهة، وعن الخطاب الأدبي من جهة ثانية.

واقع الخطاب العلمي في التعليم الجامعي

نقصد بالخطاب العلمي الأداة المستخدمة في التواصل العلمي بالجامعة، عناصره الأستاذ والطالب والكتاب. ويفترض في هذه المرحلة أن يكون الطالب قد اكتسب ملكة لسانية تؤهّله للتفاعل بلفهما والحديثا والتحريرا مع غيره داخل مدرجات الجامعة، وتكون دعامته لتحسين أدائه في ميدان تخصصه.

وفي هذا الصدد نحاول أن نقدّم نظرة نقدية لواقع خطابنا العلمي وخصوصا اللساني منه. ونسعى لمعرفة معوّقات تحقيق الوظيفة الأساسية للخطاب اللساني، رغم تزايد حجم الساعات التي يقضيها الطالب بين المحاضرات والدروس التطبيقية، إذ ما برح يركن إلى الحفظ الآلي للمعلومات استعدادا للمراقبات، فأصبحت معاهدنا عموما أبعد ما يكون عن التكوين العلمي الهادف، يردّد فيها خطاب سطحي مقطوع الصلة بالواقع، مليء بألفاظ عامة هي ضرب من القوالب الجوفاء التي لا تفيد صاحبها علما ولا عملا. ومما لا شك فيه أنّ السبب الرئيس في هذا الأمر يرجع إلى نوعية التقويم الذي خضع له الطالب من الأساسي إلى الجامعة، وإلى مستوى تكوين الأستاذ المختص، وإلى طبيعة المادة العلمية المدرّسة.

أولا – الطالب:

نعالج في شخصيته، طريقته في التعبير الشفوي أو الكتابي عن أفكاره، ومعالجته للقضايا اللسانية، لنقترب من فهم بنيته الفكرية لاسيما ما تعلّق منها بالفهم والتنظيم والدقة الفكرية واللغوية.

أ – الفهم:

هو العملية التي يتم بها إدراك الحال أو الموضوع الخارجي وربطه بعلاقة محدّدة [29]. " وفي إطار التبليغ اللساني هو عملية عقلية ناتجة عن تفكيك رموز الرسالة، تمكّن القارئ أو السامع من إدراك المعاني التي تتضمنها الدوال المكتوبة أو المسموعة»[30].فهو قدرة تمكّن من استقبال الرسائل وتحليلها، تقابلها قدرة أخرى هي ملكة التعبير. ومن دون هذين الملكتين تتوقف عملية التواصل بشكليه المسموع والمكتوب.

وإذا كانت اللغة وسيلة للتعبير عن الفكرو أداة لعرض الفكرة وإقامة التفاهم بين المتعلمين والعلماء والباحثين، فإنّه لا يمكن الفصل بين مضمون الفكرة العلمية وبين اللفظ المعبّر عنها.

وإذا ما رجعنا إلى كتابات الطلبة واستعمالاتهم الشفوية لاحظنا العجز شبه التام في تفكيك الرسالة وإدراك مضمونها العلمي بوضوح.([31]) ونجد ذلك في الإجابة الآلية عن السؤال المطروح دون التوقف عند الهدف من السؤال، ومفاهيم المصطلحات

---

29 – د/ خير الله عصار، المرجع السابق، ص1 /29

30 – انظر: المرجع السابق، Galisson (R), Coste (D) ; (Comprehinsion)

31 – د/خير الله عصار، المرجع السابق 29/1

المستعملة، وتكوين فكرة عامة عن الإجابة المناسبة. فلا يستثمرون من النشاط العقلي إلاّ التذكر بوصفه إدراك جزء من الماضي، وهو مجرد استرجاع معلومات حول الموضوع المطروح، وهكذا تصبح اللفظية **(Verbalisme)** هي السمة الغالبة المعزّزة، حيث إن عموم الطلبة "يردّدون ألفاظا يجهلون معانيها أو لا يعرفونها بمدلولاتها المحدّدة الدقيقة "[32]، وقد يجدون لذة في استعمالها، فإذا ما سألتهم عن معانيها كانت إجابتهم

مضطربة، وتعابيرهم ملتوية تبيّن مدى هشاشة فهمهم لتلك المصطلحات، وجهل العلاقات التي تربط بين هذا اللفظ أو ذاك([33]).

وكان ابن خلدون أكثر تفتحا حينما نقد بشدّة طريقة التعليم المعتمدة في اكتساب المعارف لأنّها تعنى بالحفظ ولا تترك مجالا يوظف فيه الطالب مكتسباته بطريق الحوار والمساءلة والمناظرة، فيتخرّج الطالب بحصيلة لا طائل من ورائها، يقول: "وأيسر طرق هذه الملكة فتق اللسان بالمحاورة والمناظرة في المسائل العلمية، فهو الذي يقرّب شأنها ويحصّل مرامها، فتجد طالب العلم منهم بعد ذهاب الكثير من أعمارهم في ملازمة المجالس العلمية سكوتا ولا يفاوضون، وعنايتهم بالحفظ أكثر من الحاجة، فلا يحصلون على طائل من التصرف في العلم والتربية"[34]، وهكذا حال

---

32 – د/ أحمد محمد المعتوق، ظاهرة اللفظية: أسبابها، نتائجها، وسائل علاجها، مجلة جامعة الملك سعود، المجلد الخامس، الرياض، 1993

33 – يزيد في استفحال الظاهرة ما اعتاد عليه الأساتذة من احتكار شبه كامل للحصة دون تخصيص جزء قليل منها للمناقشة والاستفسار، فتبقى المعلومات في أذهانهم غامضة مضطربة.

34 – ابن خلدون، المقدمة، الطبعة الخامسة، دار القلمن بيروت، 1984، ص432.

طلبتنا في معاهدنا إذ كثيرا ما يركنون إلى التكرار في التعبير عن فكرة بسيطة . ولنأخذ هذين المثلين من إجابات الطلبة في امتحان اللسانيات :

1 – إن المنهجية التي انطلق أو اعتمدها علماء حلقة (براغ)...

2 – اعتبرت اللسانيات عبارة...

أو يرددون كلاما دون فهم ولا تمييز مثل :

1 – اللسانيات الوصفية تركّز على بنية النص، في حين أنّ اللسانيات التاريخية تركّز على شكل النص.

2 – اعتبرت اللسانيات كلا شاملا كاملا.

3 – من خلال العمليتين الإبدال والاستبدال.

4 – اكتشف سوسير بأنّ هناك دراسة بنوية وصفية تهتم بموضوع اللسانيات.

هذه الأمثلة توضح أن خطابات الطلبة يسودها التعميم اللفظي المبني على حصيلة لفظية جوفاء، العقل غائب فيها، والأحكام الجاهزة هي سيدة الموقف، إذ لا علاقة تربطها بالواقع، ولا مكانة فيها للاستقراء من حيث هو عملية عقلية ينتقل فيها بنفسه إلى القوانين والقواعد الكلية، لأنه يلقف القاعدة جاهزة دون أن يكون قد شارك في وضعها.

ب – التنظيم:

هو القدرة على العرض المنظم للأفكار والمعلومات بشكل ينمّ على منهجية سديدة في التفكير. تتضح هذه القدرة في التصدي المحكم للأسئلة المطروحة أو النص المقترح

للتحليـــــل، بانتــقاء المطلـوب مـن السـؤال، والتمييـز بـين الأفـكــار الجوهريـة والثانويـة، والكشـف عـن العلاقـات المنطقيـة بـين أجـزاء الـنص[ين□] للوصـول إلى استخلاص النتائج بكلمات دقيقة خالية من الترادف والمجاز.

وإذا ما رجعنا إلى كتابات الطلبـة فقلـيلا مـا نعثـر علـى إجابـة مقسـمة تقسـيما منطقيـا، متدرجـة في عـرض الأفكـار مـن العـام إلى الخـاص، ومـن الـمعلــوم إلى المجهول، ومن السبب إلى النتيجة، ومن الفرضية إلى التحقق منهـا، بـل غالبـا مـا نجد الإجابة التي لا تتعدى الصفحة الواحدة تطول لتغطي الصـفحات العديـدة دون خطة منهجية، ولا عناوين فرعية.

إنّ الـذهن المـنظم الـــذي يتـــــوق إلى الأحكـام المقــبولة المبنيـة علـى قـوة الاستدلال، يستعمل خطابا حجاجيا وظيفته الإثبـات والتعليـل والتـدرج في معالجـة الأفكار بغية الوصول بالمستمع أو القارئ إلى الاقتناع بالنتيجة المتوصل إليهـا؛ ففـي مناقشة مسألة مثل « وظيفة النحو في النظرية التوليدية التحويلية » نجد الحـديث يتشعب من نقد للنحو الوصفي إلى الحديث عن الملكـة اللسـانية والتأديـة اللسـانية فالانتقال إلى البنية العميقة والبنية السطحية فمراحل التحليل اللساني، وقد لا يصل إلى استخلاص وظيفة النحو في هذه النظرية.

مثل هذه الإجابة تشير إلى ذهن مشتّت، عاجز عن التمييز بين ما هو جوهري وما هو ثانوي في الموضوع المطروح، غير متمكّن من إيجاد العلاقـة الجامعـة بـين الأفكـار المختلفة وربطها بالفكرة الأساسية.

[35] – انظر: Todd (R.M) ; Trimble (L); Literary training and the teaching of scientific .english, (Forum), Number 2, April, 1977, P17

ج – الدقة الفكرية واللغوية:

ثمة تفاعل قوي بين الفكر واللغة لدرجة يستحيل فيها الفصل التام بينهما. ويبدو الطالب في معاهدنا غير قادر على التحكم في اللغة. فالقوالب العامة والأساليب الجاهزة هي التي تسيطر على فكره وتقوده إلى اللفظية، فيكون خطابه سطحيا. إنّه لا يعرف بدقة الفروق بين الألفاظ، كما لا يعرف صياغة الأساليب التي تتطلبها الحالة العلمية الراهنة إلى الدرجة التي تبدو فيها الفكرة الغامضة في ذهنه واضحة، فهو لم يتعود على الانتقاء الدقيق للألفاظ والعبارات المناسبة للأفكار المقصودة، ولا يتحرّج أبدا في استخدام الكلمات الفضفاضة ذات الاشتراك الدلالي[36]. والعبارات العامة الحاملة لشحنات انفعالية كالتعجب والمدح والذم، إنّها عبارات أفرغت "من مضمونها الصادق فعمدت إلى المبالغة الكاذبة"[37].كما تبرز السطحية في المعالجة حينما يطلب منه القيام بتحليل نصيّ لساني، فهو يكتفي في الغالب بشرح النص بعبارات عامة ؛ يمرّ مرّ الكرام بالفكرة الأساسية دون النفاذ إلى أغوار البناء والتركيب، لأنّ همّه استرجاع ما حفظه من نصوص ذات علاقة بالموضوع المطروق[38]، فلا يتقيد بأفكار النصّ الأساسية، ولا يفي بتفاصيله، ولا

---

36 – يعتقد الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح " أن أكبر كارثة ابتلينا بها في استعمالنا الراهن للغتنا هو هذا الاشتراك الدلالي الذي لا يستساغ إلا في العواطف، وهو سبب خلطنا بين التعبير الأدبي (العاطفي أو الجمالي)" وبين التعبير العلمي وبالتالي سبب من أسباب تخلفنا الثقافي، انظر: أثر اللسانيات . . . الهامش، ص50.

37 – د/ تمام حسان، نحو تنسيق أفضل للجهود الرامية إلى تطوير اللغة العربية، همزة وصل، العدد 6، 1973، الجزائر، ص 128.

38 – فقد يسيئ فهم عبارات قالها بعض الكتاب ويستعملها دون اطلاع على الأسس والمفاهيم التي صيغت على أساسها هذه العبارات.

يحترم تدرج أفكاره، ولا يبحث عن روابطها المنطقية، ولا يقف عند طرق الإقناع المنتهجة فيحدث نصا خاليا من عبارات الربط بين الأفكار. يدل هذا على شمولية التفكير الذري في خطابات الطلبة، حيث الانفصال بين الفكرة ونظيراتها السابقة واللاحقة فيغيب النص باعتباره شبكة ضخمة من الأخبار المرتبط بعضها ببعض.

ثانيا – الأستاذ:

هو العامل الحاسم في نقل المعارف للطلبة وترسيخها لديهم من خلال تفاعلهم معه، فهو الذي يخلق فيهم الإثارة من خلال العديد من المشكلات المطروحة ويعوّدهم على استقراء النتائج من الملاحظات المتاحة وعلى كيفية صياغتها، ويطلعهم على طرق اختبارها وتقويمها.

إنّ المعلم الناجح هو الباحث عن الوسائل الناجعة لتنمية التفكير المنظم القائم على المحاكمة المنطقية والتحرج في إصدار الحكم بالقبول أو الرفض، ولا يكون ذلك إلا إذا جمعت الحقائق وحللت وتم فحصها فحصا ناقدا على محك التطبيق(تم□).

غير أنّ بعض المدرّسين، وما أكثرهم ! يكتفون بالاستعمال النظري المجرد للعبارات والألفاظ، ولا يربطون مدلولاتها بسياقات لغوية جديدة، فتبقى منغلقة على أفهام المبتدئين، خاصة إذا علمنا بأنّ الخطاب اللساني، المتميّز بالأسلوب الجاف لم يُدرج على استعماله ولا سماعه الطالب من قبل.

---

[39] – د/ فاخر عاقل، علم النفس التربوي، دار العلم للملايين، الطبعة 10، بيروت، 1985، ص261-262.

الأساتذة أنفسهم يردّدون مصطلحات لا يحدّدون مدلولاتها بدقة، ويستخدمون المصطلح العلمي الواح د لمفاهيم متقاربة مثل: الدلالة للمعنى والمدلول، أو يستخدمون مصطلحات متعدّدة للمفهوم الواحد، فتظل المفاهيم في أذهان الطلبة مشوشة مثل: البراغماتية والتداولية والذرائعية مقابل « **Pragmatisme** »، أو صورة وشكل مقابل « **Forme**» وقد يرتبط المصطلح عند أحدهم بمعنى غير دقيق، مثل مفهوم آلـ « **Morphème**» الذي لا يعني دائما »الكلمة« في اللغة العربية(بم□)، أو يستعملون مصطلحات يعتقدون أنّها من المترادفات أو أنّها ذات استعمالات مشتركة، لذا نجد منهم من يشرح بعضها «بكلمات وعبارات أكثر غموضا أو أشد غرابة أو مشابهة لها في غموض المدلول مما يجعلها مشوشة في ذهن الطالب»(يم□) فيضطر لحفظها وهو لا يعرف معناها الحقيقي، فقد يستخدمون (صوت)، و(حرف)، بمعنى واحد مقابل « **Phonème** ». والحقيقة أنّ الصوت غير الحرف، والحرف أدق من الصوت، وهو في الوضع بتعبير الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح: "جنس من الأصوات وليس صوتا محصّلا معينا – فالجيم كعنصر لغوي له وظيفة وهي أن تتمايز معاني الكلم بوجوده أو عدمه، وهو عنصر صوري

---

[40] – الكلمة العربية غير المورفيم « Morphème » في جميع الأحوال، وذلك مثل حروف المضارعة فهي مورفيمات، أي عناصر دالة وليست كلمات لأنّ الجزء الذي يمكن أن يدخل ويخرج دون أي ضرر للوحدة التي تدخل عليها. فحروف المضارعة ليست كلما لأنها إذا حذفت تلاشت الكلمة التي دخلت فيها « انظر: د/عبد الرحمان الحاج صالح، المدرسة الخليلية الحديثة ومشاكل علاج العربية بالحاسوب، بحث القي بمناسبة المؤتمر الثاني في اللغويات الحاسوبية، الكويت، 1988، ص 26.

[41] – أحمد محمد المعتوق، المرجع السابق، ص506.

ويؤديه المتكلمون بكيفيات مختلفة، وكل كيفية تنتج صوتا واحدا معينا مغايرا إلى حدّ ما لأصوات الجيم التي تنتجها الكيفيات الأخرى »[42].

إنّ الروح العلمية تفرض على الأستاذ فتح المجال للطالب بأن يتعرّف بنفسه العناصر المتشابهة والمختلفة في إطار مناقشات علمية يختبر فيها الطلبة قدرتهم في توظيف التعابير بدقة، والتفريق بينها في إطار تحدّده طبيعة معرفتهم بالموضوع المعالج؛ فقد تكون هذه المعرفة يقينية أو ارتيابية، تأملية أو اختبارية، متعلقة بالكم أو بالكيف، أو بالتواتر أو بالنسبة، وهذا بناء على ما توفر من الشواهد الصادقة[43].

إنّ دور الأستاذ تفكيك الخطابات غير الموضوعية التي تعلقت بأفواه الطلبة وتعويضها بخطاب موضوعيا منظما دقيقا، يأخذ في الحسبان العلاقة بين مشكلات البحوث المعالجة وبين المشكلات التي تواجه المجتمع الذي يعيش فيه الطالب؛ ولا يكون هذا إلاّ بالجمع بين النظريات العلمية والتطبيقات العملية.

ثالثا – المادة العلمية:

هي عنصر هام في العملية التعليمية، وليست غاية لها. ونتناول المادة في بعدها المعرفي من خلال الكتب العلمية باعتبار الكتاب أداة أساسية في ترويج المعارف وترسيخ المفاهيم العلمية.

---

42 – د/ عبد الرحمان حاج صالح، آثر اللسانيات . . . ص39.

43 – لهذا فمن الأنسب استعمال التعابير التالية، يبدو لي، لعلّ، ربّما، يجوز القول، أثبت الباحث الفلاني أنّ...، أغلب الباحثين في البنوية يتفقون حول...، دلّت آخر الدراسات أنّ، بعض الباحثين أنصار المذهب التوزيعي...الخ، لمزيد من المعلومات انظر: د/خير الله عصار، المرجع السابق، الثاني، 195/2،148

إنّ المعرفة العلمية بنية[44] تقوم على الاختلاف والانسجام والاتحاد بين عناصرها، وتنبذ المتشابه لأنه يؤدي إلى الغموض. وليست بذلك ركاما من الحقائق المستقلة المتباينة التي نتوقع أن تستوعبها عقول طلبتنا. فقيمتها محدّدة بوضعها داخل النظام. وهي "تترابط وتتصل على أنحاء كثيرة، ويمكن أن تتجمع في أفكار أكبر ،كالمفاهيم والتعميمات والنماذج والنظريات والقوانين والقواعد" [45]. وتنظيم المعارف على هيئة مخصوصة، أي في إطار بنيتها، يساعد كثيرا على تعلّمها وفهمه وإذا ما تصفحنا واقع المادة العلمية في كتب لسانيات اللغة العربية خرجنا بالملاحظات التالية:

أ – غرابة المصطلح :

تكون هذه الغرابة طبيعية بحكم أنّ الطالب لم يألف مثل هذا "الأسلوب الجاف والدقيق والمتعب الذي درج على استعماله اللساني والذي لا يألفه القارئ العربي»[46]. غير أنّ المشكلة التي تواجه القارئ تزيد في صعوبة هذه المسألة إلى حدّ الانغلاق، إذ يصادف مجموعة وافرة من المصطلحات التي ينبغي أن توضّح وتفسّر لأنّها تحمل مفاهيم يراد تبليغها، وعليها يتوقف معرفة الكثير من القضايا.

44 – يتميز عصرنا »باتجاهه الواضح في جميع العلوم لاستبعاد النزعة الذرية وإحلال النزعة البنائية محلّها«. انظر: د/صلاح فضل، البنائية في النقد الأدبي، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، 1987، ص115.

45 – د/جابر عبد الحميد، التدريس والتعلم، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998، ص136.

46 – د/عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية، دار توبقال للنشر، الدار البضاء، منشورات عويدات بيروت، الطبعة1، 1986، ص12.

غير أنّ هذا الطالب لا يستطيع أن يفهمها ولو في سياقها، ولا يقدر أن يبحث عن معناها لأنّ المقابل الأجنبي غير موجود لا في المتن ولا في المسرد، وقد يصاب بالإحباط والملل فينصرف عن البحث فتبقى الألفاظ غامضة في ذهنه، أو يجتهد في البحث عن معناها في المعاجم العامة فيخطئ في اجتهاده، فلا يختار المعنى المناسب، فيسيء الاستعمال ويقع في الخلط[47].

ب – الترادف:

وما يزيد في تضليلهم آفة الترادف، وهو ورود المفهوم الواحد بعدّة مصطلحات لانعدام التنسيق بين اللسانيين والباحثين في هذا المجال. وما دامت معظم الكتب تخلو من تعريفات دقيقة، بحكم أنّ "التعريف أهم ما نحتاج إليه وما يجب أن يرتكز عليه العمل المصطلحي"[48]، في التمييز بين هذا المصطلح وذاك داخل الحقل الدلالي الواحد، فإنّنا لا نتمكّن من وضع حدّ لفوضى المصطلحات وتعدّدها، وبالتالي عدم التقليص من الضخامة اللفظية، ولا أدلّ على ذلك من الجدول التالي المتضمن

47 – مثال ذلك الترجمة العربية لكتاب « سوسير » ليوسف غازي ومجيد نصر، فقد وجدنا مصطلحات غير مألوفة دون الإشارة إلى المقابل الأجنبي، من ذلك: الأعراضية (sémiologie)، ومنظومة (système)، والتصويتية (phonème)، والتزمّن (diachronie).

48– د/محمد حلمي هليل، دراسة تقويمية لحصيلة المصطلح اللساني في الوطن العربي، وقائع ندوة جهوية حول تقدم اللسانيات في الأقطار العربية، الرباط، 1987، ص302.

عيّنة من المقابلات العربية المتعددة للمصطلح الواحد الأجنبي استخلصناه من تصفحنا لخمسة كتب لسانية[49].

المصطلح الأجنبي	المقابلات العربية	المصطلح الأجنبي	المقابلات العربية
Code	وضع ، قانون ، سنن.	**Message**	رسالة ، بلاغ ، مرسلة.
Communication	تبليغ ، تواصل ، إبلاغ	**Modèle**	مثال ، منوال ، نموذج
Composante	مكوّن ، مؤلّف ، ركن	**Parole**	كلام ، حديث ، تحدّث

49 – وهي:

أ– فردينان دي سوسير، محاضرات في الألسنية العامة، ترجمة: يوسف غازي ومجيد النصر، المؤسسة الجزائرية للطباعة، 1986.

ب– كاترين فوك، بيار لوفوفيك، مبادئ في قضايا اللسانيات المعاصرة، تعريب: د/المنصف عاشور، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1984.

ج– د/ميشال زكريا، الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية (النظرية الألسنية)، المؤسسة الجزائرية للدراسات والنشر والتوزيع، الطبعة 2، 1986،

د–د/عبد السلام المسدي، الأسلوبية والأسلوب، الدار العربية للكتاب، الطبعة الثانية، تونس، ليبيا، 1982.

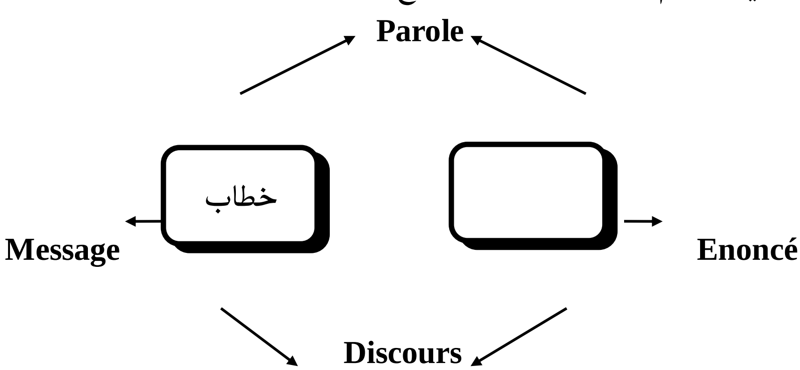
هـ– المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات، (انجليزي–فرنسي–عربي)، تونس، 1989.

Enoncé	قول، ملفوظ، حديث	Signe	دليل، علامة، رمز

هذه عينة صغيرة عن اضطراب المصطلحات اللسانية في الكتب الجامعية تعطينا مقدار المعاناة التي يلاقيها القارئ في معالجته للنصوص اللسانية.

ج – الاشتراك اللفظي:

ومعناه استعمال المصطلح الواحد لتأدية مفاهيم علمية مختلفة في التخصص الواحد، مما يؤدي إلى غموض الخطاب والتباسه على القارئ والسامع. فقد وجدنا في هذه الكتب مفاهيم مختلفة تؤدى بمصطلح واحد، مثل "حديث" يقابل المصطلحات الأجنبية الثلاث وهي: « **Parole** و « **Enoncé** » و « **Discours**. كما وجدنا لفظ «خطاب » يؤدى بمفاهيم المصطلحات التالية « **Discours**» و « **Message** »و « **Parole** ». والشكل التالي يبين بوضوح التداخل في المفاهيم، وصعوبة تمييز مصطلح عن آخر...



إنّ المصطلح يتميز بخضوعه لمنهجية صارمة، فهو "جزء أساس من آلية الخطاب العلمي، وعلميته هذه متأتية من موضوعيته التي تحيّد فعل الدلالة والصياغة فيه إلى درجة الشفافية والمطابقة، وهي أعلى مستويات الكفاءة التواصلية " (بمين). وما دام المصطلح غير خاضع لنظام دلالي يتجلّى في حقل معرفي متميّز، لا يوضع المصطلح فيه إلاّ بالنظر إلى غيره من المصطلحات المنتمية إلىذلك الحقل، لأن التواصل العلمي النزيه يصعب تحقيقه.

وقد ترد في بعض الكتب الإشارة إلى مفاهيم لسانية تخص عالما لسانيا دون غيره، أو اتجاها متميّزا، ولكن من دون الإشارة إلى المفهوم الدقيق عند ذلك العالم أو في ذلك الاتجاه، لأنّ المصطلح يرتبط في الأصل بتصوّر ذلك العالم لموضوع نظريته، أو الفلسفة التي انطلق منها أصحاب ذلك الاتجاه، مما يؤدي بالطالب إلى الوقوع في آفة الاشتراك اللفظي.

وفي هذا السياق نذكّر بأهمية الفصل بين المفاهيم التراثية والمفاهيم الغربية الحديثة التي دخل معظمها ثقافتنا الحديثة، لأنّ عدم التحديد يؤدي حتما إلى التعميم وبالتالي إلى التشويه والتحريف والتضليل.

[50] – د/صالح غرم الله زياد، المصطلح الأدبي بين غناه بالمعرفة وغناه بالتاريخ، مجلة عالم الفكر، المجلد 28، العدد3، الكويت، مارس، 2000، ص100.

خاتمة:

إذا كانت البنية الأساسية للعلم حقائق ومفاهيم جوهرية وطريقة تنظيم، فإنّ تبليغ هذا العلم يستوجب صياغة خطاب يوازيه تنظيما ودقة وموضوعية. ويتطلب تحقيق ذلك إعادة النظر في لغة خطابنا العلمي، لاسيما الجامعي منه، وضرورة العمل على إكساب طلبتنا خطابا علميا حاملا لمضمون دلالي دقيق ولتفعيله وتكييفه مع

واقع مشكلاتنا الاجتماعية ليكون الأداة الأكيدة في العلم والإبداع، ورفع المستوى الثقافي والعلمي، ولذلك نقترح ما يلي:

1- أن يدخل على برامج التعليم في الجامعة وخصوصا بأقسام العلوم الإنسانية واللغة العربية وآدابها مقاييس لتدريس أساليب الكتابة العلمية، أو " المقال العلمي" ويجعل النجاح فيه شرطا للتخرج .

2- إعادة الاعتبار لحصص التطبيق، والاعتناء بالمواد اللغوية المتصلة بالتحليل، وفتح المجال واسعا للطلبة لإجراء الدراسات الميدانية، لأنها تجعل الطالب أقرب من مشكلات مجتمعه، فيجد نفسه مدفوعا إلى إيجاد حل لها مستعينا بما جد من نظريات علمية.

3- استحداث بنوك للمصطلحات العلمية المعربة في مختلف العلوم، وأركز هنا على المصطلحات اللسانية . إن هذا العمل إن أنجز يسهم إلى حد كبير في تطوير المصطلحات العلمية وتوحيدها. وبذلك تتقلص رقعة الاشتراك اللفظي ويقل الترادف . ثم إن الاستعانة بالمنجزات التقنية، وبخاصةا شبكة الأنترنت ، تساعد حتما على نشر خطاب علمي يتماشى مع ما يستحدث من أفكار واصطلاحات على الصعيدين العربي والغربي .

4- لا يمكن التأسيس لخطاب علمي يواكب التطور من دون التفتح على تلك العلوم في مصادرها، لذلك ينبغي تشجيع الترجمة بخلق الظروف الملائمة لإحداث حركة فعلية نشيطة تمهد لنهضة فكرية علمية أساسها التفكير العلمي المشترك، وأداتها لغة فصيحة تمارس في مختلف العلوم والتخصصات بخفة ودقة ووضوح، فنكون قد ربطنا الفكر بالعمل، ووصلنا الجامعة بالمجتمع .

"واقع اللغة العربية
لدى طلاب اللغة
في الجامعة الجزائرية"

أ. د: مختار بوعناني

قسم اللغة العربية وآدابها

جامعة السانية. وهران .

إن واقع اللغة العربية عند الطلاب الذين اختاروا علما من علوم اللغة العربيـة في جامعة وهران خلال مكوثهم في مقاعد الدراسة أربع سنوات ذو شجون، ولهذا فإننـا لم ندرس كل العلوم اللغوية التي درسها الطالب خلال وجـوده في الجامعـة، وإنمـا اخترنا منها عِلْمين وهما:

الأول: علم النحو.

والثاني: علم الصرف.

لاعتبارات مختلفة منها:

- أن الأول هو الأسـاس في ضـبط اللغـة العربيـة، ولا يمكـن للجملـة العربيـة أن تستقيم إلا به، وهو العلم الـذي تسـلط عليـه الأضـواء في جميـع مراحـل التعلـيم ولم يستثن التعليم الجامعي من هذه القاعدة.
- أن الثاني (علم الصرف) لا يُعتنى به الاعتناء الذي حظي به علـم النحـو، ولا نبالغ إذا قلنا إنه مهمـل، ولا يلتفـت إليـه إلا عنـد القلـة القليلـة مـن الأسـاتذة في الجامعة الجزائرية وبالذات عند المختصين.

لقد تأكد لنا هذا الإهمال من خلال حضورنا للندوة الوطنية الذي عقدها المجلـس الأعلى للغة العربية تحت عنوان "تيسير النحو" في يومين كاملين (29و 30 محـرم 1422ه، الموافق لـ 23 و24 أبريل 2001م،) والموسومة بـ "ندوة تيسير النحو"

ومن خلال عناوين المحاضرات التي قدمت من قبل اللغويين الجزائريين القائمين على تدريس العلوم اللغوية في الجامعة الجزائرية.

إن عناوين المحاضرات التي قدمت وعددها خمس وعشرون محاضرة من بين ثماني وعشرين لم يتحدث عن علم التصريف إلا من خلال محاضرتين الأولى منهما أشار الدكتور عبد الجليل مرتاض إلى المستوى الصرفي ، والثانية التي خصت من أولها إلى آخرها لعلم التصريف مقدمة من قبلنا والمعنونة بـ "**الموضوعات الصرفية** وتيسير التصريف".

هذه الندوة المشار إليها سلفا هي التي أوحت لنا أن نعود للموضوع (علم الصرف وعلم النحو) مرة أخرى نتحدث عنه من زاوية أخرى. معتمدين على الواقع الذي يختاره الطالب ألا وهو "مذكرة التخرج" في فترة زمنية أكثر من عشر سنوات.

لقد تأكد لنا من خلال إحدى عشرة سنة (1988-1999م) ومن خلال طلاب جامعة وهران لا غير أن مادتي النحو والصرف في جامعة وهران ليستا بخير، وأن هناك شرخا كبيرا لدى طلاب جامعة وهران والواقع الملموس المشاهد.

ولا نشك أن هذا لا ينطبق على طلاب الجامعة الجزائرية كلها، بل إننا نجد من طلاب المتخرجين في المستوى، ولكنهم أقلية.

هذا الشرخ وهذه الهوة السحيقة متمثلة في لجوء الطلبة إلى علوم الأدب ونبذهم علوم اللغة دون سبب مقنع.

هذا هو الواقع المعاش الذي نقدمه للقارئ ليطلع بنفسه ومن خلال مذكرات طلاب جامعة وهران في مدة كافية للتقويم والحكم على ما توصلنا إليه.

ثم أين يكمن الداء؟ وما أسبابه؟ أهو راجع للطالب نفسه؟ أو هو في الأستاذ المكون، أم للبرنامج؟ أم للاكتضاض؟ أم إلى تدهور التعليم من الابتدائي إلى الجامعي؟ أم إلى نظام الامتحانات؟ أم راجع إلى تصحيح إجابة الطالب، أم هو إلى الإهمال ما بعده إهمال من قبل القائمين على التربية والتعليم وبخاصة على مستوى الجامعة؟.

هذا الاختيار جاء بعد فترة كافية من احتكاك الطالب بعوامل مختلفة، وبخاصة ما له صلة بتكوينه وتزويده بالمعلومات المختلفة، قد يكون سمع بعضها في المرحلة ما قبل الجامعة، أو سمعها طيلة أربع سنوات متتاليات من ذلك:

1 – المواد المدرَّسة.

2 – الاكتضاض لا مثيل له في القسم الواحد.

3 – الهياكل المستقبلة ضعيفة جدا.

4 – الأستاذ الأجنبي أولا ثم الأستاذ الجزائري ثانيا.

5 – اتجاهاتهم.

6 – مذاهبهم.

7 – طرق تدريسهم.

8 – مناهجهم المختلفة.

9 – عقائدهم المتباينة.

10 – جهويتهم الضيقة

11 – يديولوجيات المختلفة التي جلبها الأستاذ من أقطار شتى من العالم بحكم تكوينهم هناك.

12 – مستواهم الثقافي.

و الإسلامي، أو الغربي، أو الشرقي.

14 – شخصية الأستاذ.

15 – أخلاقياته.

16 – معاملة الأستاذ لطلبته.

17 – خبرة الأستاذ، وتجربته في التعليم (ابتدائي ومتوسط وثانوي، ثم جامعي).

18 – الأستاذ الأجنبي الذي مارس مهنة التعليم الجامعي في الجامعة الجزائرية غير مختص.

19 – الأستاذ الأجنبي غير مكون في الغالب، ويقال هذا في الأستاذ الجزائري.

20 – الأستاذ الأجنبي غير مؤهل في الغالب، والأستاذ الجزائري غير مؤهل كذلك.

21 – الأستاذ الأجنبي لم يدرّس في بلده قط في الغالب.

22 – الأستاذ الأجنبي لم يدرّس في جامعة ما في الغالب.

23 – الأستاذ الأجنبي لم يدرّس في بلده في الجامعة غالبا.

24 – جاء الأستاذ الأجنبي ليدرّس في الجامعة لظروف خاصة، قد تكون بعيدة عن التربية والتعليم، ولا ننكر أن بعض الأساتذة كانوا في المستوى المطلوب.

25 – إن الجامعة الجزائرية حقل للتجارب التربوية والمناهج العالمية المختلفة من قبل جميع دول العالم ومن أساتذتها.

26 – الأستاذ لا يعرف من التكوين التربوي والبيداغوجي شيئا فقد حصل على الماجستير، أو الدكتوراه من بلد ما أو جامعة ما، ثم باشر التعليم بين عشية وضحاها، كان طالبا فصار أستاذا بمعنى ما تحمله هذه الكلمة، وهو بعيد كل البعد عن التربية والتعليم، وكلف بالتكوين والتدريس في آن واحد، فصار إطارا جامعيا

مربيا ومسؤولا إداريا في آن واحد بين عشية وضحاها، وهو غير مؤهل لهذه المسؤولية التربوية المجانية، والمسؤولية الإدارية كذلك، لم يكن يحلم لما وصل إليه بهذه السرعة غير المتوقعة، ولهذه الأمانة الثقيلة.

هذا الواقع المعاش هو الذي يؤثر تأثيرا مباشرا في اتجاه الطالب وهو في السنة الرابعة ليسانس، وعلى أبواب التخرج، ونطالع هذا متبلورا في عنوان مذكرة التخرج.

لقد سمعت أستاذة تقول لأستاذها كنت تسحرنا في أثناء محاضرتك، وكنا نتتبعها بشوق لا مثيل له من أولها إلى آخرها، ولكن ما تنتهي المحاضرة حتى لا نقبض على شيء، وكنا نجتهد أن نلخص شيئا ما مما سمعناه لكننا كنا نفشل في محاولاتنا ولا نصل إلى ما سمعناه، ثم كنا نلجأ إلى الكتب التي لها صلة بالموضوع فلا نظفر بشيء.

هذا مجمل ما قالته طالبة الأمس أستاذة اليوم لأستاذها بالأمس وزميلها اليوم في التدريس.

هذا نقد لاذع ولو أنه مبطن في شكل مداعبة، من طالبة صارت أستاذة جنبا إلى جنب مع أستاذها القدير وهي لم تحصل بعد على درجة الماجستير، ومعنى هذا أنها تقول لأستاذها إنك بارع في الوصف في الإلقاء في جلب الطلبة إلى كلامك المنسق المعسول، ولكن أين النتيجة؟ إنها غائبة يا أستاذ لسبب بسيط هو أنه يسبح مع أفكاره، وله القدرة الكافية على الوصف والتحليل بجمل رنانة محكمة، إلا أنه ما يقدمه في جولاته هاته لا تتجاوب مع الطالب ساعة المحاضرة، ولا يمكن أن يصل إليهاسامع، فهناك شرخ ما بين الطالب والأستاذ الذي لا يتماشى معه أي طالب

كان في مستوى طالب الليسانس. فالأستاذ لا يركز على المطلوب والمقرر فقط، بل نجده يسبح مع أفكاره المختلفة.

إن "واقع اللغة العربية لدى طلاب اللغة في الجامعة الجزائرية " يفرض علينا أن نتتبع الطالب الجامعي منذ دخوله إلى الجامعة وإلى آخر يوم من سنة تخرجه.

هذه السنوات الأربع التي يدرس فيها الطالب موادا مختلفة ومن بينها مواد علمي النحو والصرف.

إنّ تقويمي هذا أردته أن يسلط على طالب السنة الرابعة ليسانس وعلى آخر ما أنجزه من أعماله خلال وجوده في الجامعة ألا وهي مذكرة التخرج التي يُتوَّج بها عمله، وتظهر من خلالها قدراته الثقافية وبالأخص مساره الثقافي خلال السنوات الأربع، وتطبيق لمهارات ثقافية ومنهجية اكتسبها خلال أربع سنوات قضاها في التكوين والتثقيف والتحصيل.

لقد جعلنا مذكرة التخرج هي الأساس في موضوعنا ـ كما سلفت الإشارة إلى ذلك ـ لأسباب عدة منها:

1 – إننا لم نحكم على الطالب خلال السنوات الأربع، بل جعلنا هذا التقويم في آخر سنة يتخرج فيها.

2 – إن الطالب في آخر سنوات الدراسة يكون قد وصل إلى قمة العطاء والتمثل لما درس خلال هذه السنوات سواء أكان ذلك الذي تحصل عليه سلبا أم إيجابا.

3 – لا شك في أنه قد جرب حظه مع العديد من العلوم الأدبية واللغوية طوال هذه السنوات، وأنه كلف منذ السنة الأولى ببحوث وعروض مختلفة وفي جل المواد التي يدرسها.

4 - لقد احتك مع زملاء له من جهات القطر المختلفة، ولا شك في أنه قلب وجهات النظر التي يميل إليها.

5 - إنه سمع للعديد من الأساتذة وقلب آراءهم وأخلاقهم وأفكارهم ومستوياتهم المختلفة.

6 - قد تعرف على مصادر ومراجع لم يعهدها قبل في مراحله التعليمية التي مر بها قبل الجامعة.

7 - إنه اكتسب مهارات مختلفة لها صلة بما يدرس وبما لا يدرس.

8 - إنه تعود على المناقشة الحرة وحرية الرأي، وتبادل الآراء مع أساتذته وزملائه.

9 - إنه جرّب المسؤولية من خلال انخراطه في التجمعات الطلابية المختلفة سواء أكانت ثقافية أم رياضية داخل الجامعة أم خارجها.

10 - لقد كوّن مع زملاء له ناديا ثقافيا صار يشرف عليه أسبوعيا، بل إنه انخرط في عدة جمعيات ثقافية خارج الجامعة وداخلها.

11 - إنه احتكّ وناقش وتبادل الآراء مع العلماء الذين زاروا الجامعة لمناقشة رسالة أو لمشاركة في تظاهرة ثقافية، أو لإلقاء دروس على طلبة الكلية.

12 - لا اشك في أنه شارك في تظاهرات ثقافية داخل الجامعة وخارجها.

13 - إنه كلف ببحوث مختلفة الاتجاهات والمناهج والمستوى من قبل العديد من الأساتذة خلال السنوات الأربع التي قضاها في رحاب الجامعة.

14 - إنه صار مطلعا على ما يجري في الجامعة من نشاطات مختلفة سواء في المناسبات التي لها صلة بالثقافة، أم مناسبات لها صلة بذكريات الوطن.

15 – إنه تعرف على طلاب لهم إسهامات أو اهتمامات مختلفة، سواء تعلق ذلك بالشعر أم بالقصة أم بغيرهما.

16 – صار يساهم في النشاطات الثقافية داخل الجامعة وخارجها.

17 – أسهم فيما له صلة بالندوات الثقافية مع أصدقاء له.

18 – إن مذكرة التخرج جعلت منه يرقى إلى الامتياز وبواسطتها تميز عن أصدقائه لما وصل إليه، والفضل كل الفضل يرجع إلى مذكرة التخرج التي جعلت منه ولأول مرة يحتك بآراء العلماء الذين سبقوه في موضوعه، واطّلع على الفرس أن يطلع عليها لولا هذه المذكرة التي تعتبر اللبنة الأولى في عالم الكتابة الجامعية الجادة..

19 – إن مذكرة التخرج لا يمكن أن تصل إلى المستوى المطلوب ما لم يرعها، ويسهر عليها أستاذ كفء وله التجربة الكافية، ومؤهلا لذلك، وإلا صارت عبارة عن حشد وجمع للنصوص لا غير، ولا فائدة من ورائها.

20 – لا شك في أنه تأثر بأستاذ ما، وانسجم مع أفكاره وميوله الثقافي والفكري، وبالتالي صار يتمثل ما انسجم معه وما تأثر به، بل صار يدافع عن تلك الأفكار التي صارت ملكا له، بحكم التجربة التي عاشها داخل الجامعة.

21 – ولا نبالغ إذا أكدنا أن مذكرة التخرج هي المسار المستقبلي لاتجاه الطالب فهي الفرصة الأولى التي يعبر فيها الطالب عن أفكاره.

22 – لا شك في أن الطالب قد اكتسب مهارات مختلفة جعلته يبرز جميع أصدقائه وصار متميزا على طلاب السنة الرابعة جميعا. كل هذا بفضل عمله الجاد في مذكرة التخرج.

23 – إن التوجيه الذي يتلقاه الطالب الجامعي طيلة سنوات الدراسة هو الذي يخرج لنا طالبا متميزا عن الآخر.

من هو الأستاذ الجامعي المطلوب؟

ـ إن دور الأستاذ في التوجيه والسهر على صقل مواهب الطالب هي التي ترقى بالطالب إلى المستوى المطلوب. ولولا الأستاذ الموجِه لما وصل الطالب إلى مبتغاه التعلمي.

ـ إن الأستاذ الماهر المتحكم في مادته هو الذي ينتقي منها ما هو صالح ليقدمه إلى طلبته في ثوب محبب للمتلقي.

ـ إن الأستاذ الجاهل للمادة التي يقدمها لطلبته لا يرجى منه أن يكوّن طالبا في المستوى المطلوب عملا بالمقولة (فاقد الشيء لا يعطيه)

ـ إننا نشاهد طلبة يميلون إلى أستاذ ما، ونراهم يحومون حوله في مناسبات عدة، لماذا هذا كلـه؟ أ لأجل العلم أم لغرض آخر؟

ـ إن الإجابة عن هذا السؤال مختلفة الجوانب متعددة الاتجاهات منها على سبيل المثال لا الحصر:

- أستاذ يحترم نفسه، ويحترم مادته، ولا يتغير عن طلبته.
- أستاذ يحضر دروسه كما يجب.
- أستاذ يحبب مادته لطلبته، ولو كانت صعبة المنال.
- أستاذ جدي في عمله وفي معاملاته مع طلبته.

- أستاذ يسوي بين الطلبة في كل شيء له صلة بالمادة المدرّسة.
- أستاذ يبسط معلوماته حتى تصير مفهومة وبالتالي يتقبلها كل طالب لوضوحها.
- أستاذ يجعل دروسه عبارة عن ورشة عمل يشارك فيها جل الطلبة، وكأن الطالب هو صاحب المادة المدرّسة.
- يجب على الأستاذ أن يكشف عيوب الطالب أو حسناته على أوراق الامتحان، ويقدمها للطالب في حينها، ولا تبقى مجهولة لدى الطالب، أو ذهن الأستاذ.
- إن الطالب الذي لا يطلع على ما خطّه في الامتحان بواسطة تصحيح الامتحان جماعيا، هذا الطالب لا يثق بأستاذه مهما قدم هذا الأستاذ للطالب من التبريرات، لا يمكن أن ترقى إلى مستوى الثقة بين الأستاذ والطالب.
- يجب أن تكون مواعيد الأستاذ مضبوطة، وتصرفاته مع الطلبة دقيقة وشفافة، حذار من أي خلل ما يطرأ من الأستاذ!
- إن الطالب إذا شك في أن الأستاذ يتلاعب بشيء ما فيما له صلة بعلامة الامتحان، فإن كل شيء ينهار بوجود عدم الثقة.
- إن الثقة بين الأستاذ والطالب يجب أن تكون حسنة فإذا وقع فيها خلل ما فإنها ستأثر على كل ما له صلة بين الطالب والأستاذ وبالتالي تأتي على الأخضر واليابس فيما له صلة بين الطالب والأستاذ.
- إن الطالب ـ بحكم تجربتي ـ يريد أن تكون العلاقة بينه وبين أستاذه علاقة شفافة وبخاصة فيما له صلة بالعلامات.

لهذه الأسباب وغيرها جعلتنا نضع بين أيدينا مذكرة التخرج، لتقوم عليها هذه الدراسة بغض النظر عما يقال حولها من إيجابيات أو سلبيات، وهذا أمر لا نتدخل فيه، ولا هو هدفنا من هذه المداخلة، ولا هو يؤثر على ما سنصل إليه سواء كان سلبا أو إيجابا.

لقد كلفنا ـ وتحت إشرافنا ـ طالبين في إطار مذكرة التخرج لينجزا لنا بيبليوغرافية خاصة بمذكرات التخرج لطلاب قسم اللغة العربية وآدابها (معهد اللغة والأدب العربي سابقا) جامعة وهران ـ السانية ـ خلال إحدى عشرة سنة (أي من 1988 ـ 1999م)

ما ذا وجدنا خلال إحدى عشر سنة؟

لقد وجدنا بعد تنظيم هذه المذكرات (1150) خمسين ومائة وألف مذكرة تحتفظ بها رفوف مكتبة المعهد سابقا مكتبة كلية الآداب واللغات والفنون حاليا، وما ضاع منها أو فقد لا يهمنا فهو خارج عن نطاقنا.

إن المذكرات التي جمعناها شارك في إنجازها عشرون وستمائة وألف(1620)طالب، غطّت مذكرات المواد المدروسة خلال السنوات الأربع بالإضافة إلى موضوعات لها صلة بما درس.

لاحظنا أنّ نسبة ضئيلة من المتخرجين توجهوا إلى المواد اللغوية المقررة خلال سنوات الليسانس، بدليل أننا لم نعثر إلا على عشرين (20) طالبا اختاروا مادتي النحو والصرف، منها ست عشر' (16) مذكرة في النحو، و أربع (04) مذكرات في التصريف.

ما هي المواد التي أخضعناها لهذه الدراسة؟

إن المواد اللغوية التي درستها هذه المذكرات خلال إحدى عشرة سنة هي:

أولا ـ المواد الأدبية

1 – الشعر. (438) مذكرة.

2 – قصص القرآن. (16) مذكرة.

3 – الحديث. (01) مذكرة واحدة.

4 – المقالة. (08) مذكرات.

5 – القصة القصيرة. (30) مذكرة.

6 – الرواية. (169) مذكرة.

7 – النقد. (80) مذكرة.

8 – الحضارة. (72) مذكرة.

9 – الأدب الشعبي. (33) مذكرة.

10 – الأدب المقارن. (17) مذكرة.

11 – الجهود الاستشراقية. (03) مذكرات.

12 – الآداب الأجنبية. (05) مذكرات.

13 – آداب الطفولة. (05) مذكرات.

14 – أدب جاهلي. (05) مذكرة واحدة.

15 – أدب إسلامي وأموي (05)مذكرات.

16 – أدب عباسي (11) مذكرة.

17 – أدب حديث ومعاصر. (28) مذكرة.

18 – المناهج والنظريات. (15) مذكرة.

19 – المدارس الأدبية. (03) مذكرات.

20 – الدراسات النثرية المختلفة. (45) مذكرة.

هذه هي الموضوعات المدروسة والمتعلقة بالأدب بمعناه الواسع.

أما ترتيبها بحسب الأكثرية فإننا نجدها كالآتي:

الأولى ـ الشعر (438) مذكرة غطت الشعر الجاهلي والإسلامي والأموي والعباسي والأندلسي والمغربي والحديث والمعاصر.

الثانية ـ الرواية (169) مذكرة.

الثالثة ـ النقد (80) مذكرة.

الرابعة ـ الحضارة (72) مذكرة.

الخامسة ـ الدراسات النثرية المختلفة (45) مذكرة.

السادسة ـ الأدب الشعبي (33) مذكرة.

السابعة ـ القصة القصيرة (30) مذكرة.

الثامنة ـ أدب حديث ومعاصر (28) مذكرة.

التاسعة ـ الأدب المقارن (17) مذكرة.

العاشرة ـ قصص القرآن (16) مذكرة.

الحادي عشر ـ المناهج والنظريات (15) مذكرة.

الثانية عشر ـ أدب عباسي (11) مذكرة.

الثالث عشر ـ المقالة (08) مذكرات.

الرابع عشر ـ الآداب الأجنبية (05) مذكرات.

الخامس عشرآداب الطفولة (05) مذكرات.

السادس عشر أدب جاهلي (05) مذكرات.

السابع عشر أدب إسلامي وأموي (05)مذكرات.

الثامن عشر ـ المدارس الأدبية (03) مذكرات.

التاسع عشرالجهود الاستشراقية (03) مذكرات.

العشرون ـ الحديث النبوي الشريف (01) مذكرة واحدة.

من خلال هذا الترتيب الخاص بأولويات المواد المدروسة فإننا نحكم على اتجاهات الطالب في قسم اللغة العربية وآدابها جامعة وهران ـ السانية ـ خلال إحدى عشرة سنة. فقد وجدنا في المرتبة الأولى الشعر وما له صلة به، أما المرتبة الثانية فقد كانت من نصيب القصة على امتداد الوطن العربي، وما ترجم من لغات أخرى عالمية.

ثانيا ـ المواد اللغوية

1 – دراسات لغوية لها صلة بالقرآن الكريم. (40) مذكرة.

2 – دراسات لغوية لها صلة بالحديث الشريف. (01) مذكرة واحدة.

3 – الصوتيات (10) مذكرات.

4 – الصرف (08) مذكرات.

5 – النحو (22) مذكرة.

6 – البلاغة (12) مذكرة.

7 – فقه اللغة (17) مذكرة.

8 – اللسانيات (41) مذكرة.

9 – الدلالة والمعاجم (06) مذكرات.

10 – المناهج والمنظرات اللغوية (15) مذكرة.

11 – المدارس اللغوية (05) مذكرات.

12 – اللهجات (07) مذكرات.

13 – تعليمية اللغة (17) مذكرة.

14 – اللغة والإعلام (05) مذكرات.

15 – القياس (04) مذكرات.

16 – الترجمة (05) مذكرات.

أما أهميتها بالنسبة للطلبة فإنها نرتبها على النحو الآتي:

الأولى ـ دراسات لغوية لها صلة بالقرآن الكريم. (40) مذكرة.

الثانية ـ اللسانيات. (41) مذكرة.

الثالثة ـ النحو. (22) مذكرة.

الرابعة ـ فقه اللغة. (17) مذكرة،

الخامسة تعليمية اللغة. (17) مذكرة.

السادسة ـ المناهج والمنظرات اللغوية. (15) مذكرة.

السابعة ـ البلاغة. (12) مذكرة.

الثامنة ـ الصوتيات (10) مذكرات.

التاسعة ـ الصرف (08) مذكرات.

العاشرة ـ اللهجات (07) مذكرات.

إحدى عشر ـ الدلالة والمعاجم (06) مذكرات.

اثنى عشر ـ المدارس اللغوية (05) مذكرات،

الثالث عشر اللغة والإعلام (05) مذكرات،

الرابع عشر الترجمة (05) مذكرات.

الخامس عشر ـ القياس (04) مذكرات.

السادس عشر ـ دراسات لغوية لها صلة بالحديث الشريف (01) مذكرة واحدة.

ومن هذا الإحصاء الذي غطى إحدى عشر سنة نجد علم النحو في المرتبة الثالثة، أما علم الصرف فأننا نشاهده في المرتبة التاسعة. وهذا دليل قاطع على أن طلاب الجامعة يفرون من الموضوعات الصرفية قبل أن يتخرجوا إلى الميدان العملي.

هذه المواد هي التي درست من قبل ألف وستمائة وعشرين (1620) طالبا ضمن خمسين ومائة وألف (1150) مذكرة.

ما هي الموضوعات النحوية ضمن هذا الكمّ الهائل من المذكرات؟

إن الموضوعات النحوية المدروسة ضمن هذا الكم الهائل من المذكرات في ظرف إحدى عشرة سنة وفي قسم اللغة العربية وآدابها نقرأها كالآتي:

1 – الاختلاف النحوي بين قراءتي عاصم ونافع.

2 – أثر الفلسفة والمنطق في الدرس النحوي.

لاستثناء.

4 – الاستفهام في القرآن الكريم من خلال دلالته الجملة الاستفهامية ووظيفته

5 – أسلوب الشرط في سورة (البقرة).

6 – سورة (البقرة) نموذجا.

8 – أسلوب النداء في القرآن الكريم.

9 – التوكيد في القرآن الكريم: سورة (يوسف) دراسة نموذجية.

10 – التوكيد في اللغة العربية.

11 – دلالات أسلوب النداء في الخطاب القرآني ـ سورة (المائدة) نموذجا.

12 – دلالات التوكيد في السور المكية.

13 – دلالات التوكيد في سورة (البقرة)

14 – البناء في الفعال : تطبيق على سورة (البقرة)

15 – لتطورات الدلالية لأسلوب التقديم والتأخير.

16 – التقديم والتأخير في القرآن الكريم.

17 – البنية التركيبية للجملة العربية.

18 – محل الجملة من الإعراب في القرآن الكريم ـ سورة (سبأ) نموذجا.

19 – الجملة الاستفهامية: الأدوات الوظيفية والدلالة.

20 – الحذف في الجملة الفعلية.

21 – الحذف في الجملة الفعلية من خلال سورة (البقرة)

22 – دلالة التقديم والتأخير في الجملة الاسمية والفعلية ـ سورة (الرحمن) نموذجا.

23 – الحركة النحوية في الأندلس.

24 – الدراسة النحوية في الأندلس.

25 – دلالة حروف الجر في النص القرآني.

26 – حروف الجر ودلالتها في الجزء الأخير من القرآن الكريم.

27 – حروف الجر ومعانيها في القرآن الكريم ـ دراسة تطبيقية لسورة (يوسف)

28 – دلالة النيابة في حروف الجر.

29 – ظاهرة العطف في اللغة العربية.

30 – حروف العطف ومعانيها في سورة (الكهف)

31 – دراسة بعض الأخطاء والصواب فيها.

32 – دراسة نحوية للأداتين "إذ" و"إذا"

33 – دلالة أسلوب الاستفهام في الخطاب القرآني (الأعراف) نموذجا.

34 – الدلالة الزمنية للنواسخ في الجملة الاسمية.

35 – ظاهرة الوقف في اللغة العربية.

36 – العلل في النحو العربي.

37 – القرائن النحوية وأثرها في إبراز المعنى النحوي الدلالي.

38 – كشف الالتباس في موضوع "ال" عند جمهرة الناس.

39 – المعرفة في اللغة.

40 – الممنوع من الصرف عند سيبويه.

41 – مفهوم ظاهرة الإعراب في النحو العربي.

42 – موقف ابن مضاء القرطبي من النحو العربي من خلال بعض آرائه.

43 – النحو العربي في ظل القرآن الكريم والقراءات.

يتضح من خلال هذه الموضوعات المدروسة من قبل طلبة معهد اللغة والأدب العربي (سابقا) جامعة وهران ـ قليلة جدّا بالنسبة لعلم النحو الشاسع والغني بموضوعاته الكثيرة.

ما هي الموضوعات الصرفية المنجزة؟

إن الموضوعات الصرفية التي أنجزت خلال إحدى عشرة سنة كاملة نجدها كالآتي:

1 1 – دلالة حروف الزيادة في صيغ الفعل سورتي (المائدة وآل عمران) نموذجا.

2 2 – دلالة الصيغ الفعلية في سورة (النور)

3 – أبنية الأفعال ومصادرها: مصدر الثلاثي والرباعي.

4 – الصرف العربي وفصله عن النحو.

5 – علم الصرف في اللغة العربية.

6 – مظاهر الخفة في الصرف العربي بين الإحالة والإزالة.

7 – الاشتقاق.

8 – الاشتقاق عند ابن جني وفي كتب فقه اللغة العربية.

9 – الاشتقاق اللغوي وأهميته في تطور اللغة العربية.

10 – تناسل الدلالات الاشتقاقية للاشتقاق الصغير (جلس، نصر، نص)

11 – تناسل الدلالات الاشتقاقية للاشتقاق الصغير (شرح، عرب) نموذجا.

12 – تناسل الدلالات الاشتقاقية للاشتقاق الصغير مادة (ض، ر، ب).

13 – تناسل الدلالات الاشتقاقية للاشتقاق الصغير (عبر) نموذجا.

14 – تناسل الدلالات الاشتقاقية للاشتقاق الصغير (قرأ، جمع) نموذجا.

15 – تناسل الدلالات الاشتقاقية للاشتقاق الصغير (لسن، لغا، ملك) نموذجا.

16 – دراسة المشتقات العربية.

من خلال هذه الموضوعات (الأربعة)، وعلى الرغم من أن لها صلة بعلم التصريف، لا نجد منها إلا موضوعا واحدا له صلة وثيقة بعلم التصريف.

أما ما تبقى من الموضوعات فما هي إلا قضايا جانبية قد تشاركها فيها علوم أخرى مثل: الصرف العربي وفصله عن النحو.

لما ذا هروب الطلب من المواد اللغوية؟

ـ قلة المراجع.

ـ قلة التأثير.

ـ أغلبية المتخرجين في اللغة اتجهوا وتأثروا بالدراسات اللغوية الحديثة.

ـ أغلبية المتخرجين في الأدب اتجهوا وتأثروا بالدراسات الأدبية الحديثة، ولم نجد منهم إلا القليل من فكر في الأدب العربي القديم.

ـ هؤلاء الطلبة الفارون من الدراسات اللغوية ـ ولم ينجزوا منها ولا بحثا واحدا ولو صوريا ـ أصبحوا هم أنفسهم يدرسون المواد اللغوية في جميع مراحل التعليم وفي الجامعة نفسها، هل فاقد الشيء يقدم شيئا؟

ـ هؤلاء المكونين هم أنفسهم ما يزالون شبابا، لم ينضجوا هم أنفسهم، ولم يتمثلوا فيما هم فيه.

ـ تكونوا في جامعات عالمية مختلفة الاتجاهات.

ـ جرفتهم موجة الحداثة في كل شيء.

ـ بعض الحاملين لشهادة الليسانس أو الماجستير تكونوا في الجامعة الليلية، وهم ناقصوا التكوين، ولم يدرسوا كل المواد المقررة في معاهد اللغة العربية.

ــ التساهل في تقويم الرسائل الجامعية، بل إن بعض الرسائل لا تشرف لا صاحبها ولا الجامعة المنتسب إليها الطالب، ولا المشرف على الرسالة.

ـ لقد أسندت المواد اللغوية إلى غير أهلها، وفعل ما فعل بها.

ـ أسند الإشراف إلى غير المتخصصين وعاثوا ما عاثوا في اللغة، فلا راقب ولا وازع، إلا ضميرهم غير المتخصص.

هؤلاء الطلبة الذين تخصصوا في الأدب وهم الأكثرية، لا شك أن حظوظهم أكثر من غيرهم في الوظيف، وهم بهذا ينقلون للمجتمع لغة هزيلة مشوهة لا يعرفون من قواعدها إلا النزر القليل، بل إن الكثير منهم لا يفرقون حتى بين همزة الوصل وهمزة القطع، بل لا يعرفون حتى الاسماء الدالة على هذا أو تلك.

هناك نوع آخر أثر في انحطاط المستوى اللغوي كثيرا في الجامعة أولا وبعد تخرج الطالب من الجامعة ثانيا، ونراه يتمثل في الآتي:

ل مستوى الطالب في مراحل التعليم كله هذا المستوى الذي يتدهور يوميا، لا سنويا لأسباب عدة منها مستوى المكون بشكل عام، ذلك أن هذا المكون هو متخرج من الجامعة ومن أقسامها المختلفة في ظروف تكوينه السالف الذكر.

ل نوع البكالوريا.

ل لجوء الطالب إلى قسم اللغة العربية ظنا منه أنها سهلة لتجربته معها ومع معلميها سنوات لما وجده وقتها من فوضى للمادة اللغوية المدرّسة.

□ قبوله في قسم اللغة العربية بدون شروط أحيانا، أو بشروط تافهة.

□ اللغة العربية لا تدرس إلا في قسم اللغة العربية، وما دونها لا يعبئون بها، ولا يلتفتون إليها، ولا هي لغة وطنية عند هذه الأقسام بدليل أن طالب التاريخ، والحقوق، وعلم النفس، وعلم الاجتماع، والفلسفة، وعلم المكتبات، والعلوم السياسية، والاقتصادية، وغيرهم.

□ إن الطلبة المنتسبين لهذه المعاهد لا يدرسون اللغة العربية فيها، فقد انتهوا معها منذ أن كانوا في المرحلة الثانوية، ولم يسمعوا بها ولا بعلومها المختلفة منذ دخولهم لهذه المعاهد.

□ هؤلاء الطلبة كلهم سيوظفون أو جلهم في التربية والتعليم، وفي دور التكوين، وفي المراكز الثقافية، وفي المراكز التي لها نشاط ثقافي، ما ننتظر منهم وهم أنفسهم لم يدرسوا اللغة العربية في الجامعة لا شك أنهم يكونون شبابا وهذا لا خلاف فيه، ولكن ما يقدم من قبلهم لهؤلاء الشباب. وهنا تكمن الكارثة التي تحل باللغة العربية.

□ تمنح شهادات وشهادات باللغة العربية ولكن حاملها لا يعرف من العربية شيئا.

هذا الجيل الهائل المتخرج من الجامعة والحاصل على شهادة الليسانس في:

1 – للغة والأدب العربي.

2 – المسرح.

3 – الفلسفة.

4 – التاريخ.

5 – الحقوق.

6 – الاقتصاد.

7 – علم المكتبات.

8 – العلوم الإسلامية.

9 – الحضارة الإسلامية.

10 – شهادات جامعية ممنوحة من الجامعة الليلية المنخفضة المستوى.

11 – علم الاجتماع.

12 – علم النفس.

13 – الصحافة.

هذه الشهادات وغيرها متساوية في الوظيف العمومي الجزائري وحاملها له الحق كل الحق في وظيفة ما ومنها الوظائف التي لها صلة بالتربية والثقافة على اختلاف أنواعها، أما لغة التكوين فهي اللغة العربية.

إن حاملي هذه الشهادات هم أنفسهم أصلا يجهلون اللغة العربية على ما سبق شرحه، ماذا ننتظر منهم أن يقدموا للطالب وهم يجهلون اللغة العربية، بل ليس لهم القدرة أن يكونوا جملا سليمة من الأخطاء. هذا هو الواقع المعاش، ولا مبالغة.

ل إن الحاصلين على أنواع البكالوريا لأصحابها الحق في الالتحاق في آخر المطاف بقسم اللغة العربية وآدابها، حتى ولو كانوا لا يحسنون حتى تركيب جملة عربية صحيحة، ولقد عشنا فترة مرة داخل الجامعة أن كل حامل للبكالوريا ولو من جامعة غربية يحق له الالتحاق بقسم اللغة العربية إن شاء.

ل وهناك هم آخر ينخر اللغة العربية من داخل الجامعة نفسها وأقصد به جيوش من الطلبة الذين لم يتفوقوا في متابعة دروسهم في أقسام غير أقسام اللغة العربية، فإنهم في آخر المطاف يلجأون إلى قسم اللغة العربية ليبدأوا من جديد دراستهم في اللغة العربية وآدابها.

كيف ننتظر من طالب اختار مثلا الحقوق ودرس مدة هناك، ولم يفلح، ثم في النهاية يطرد من قسمها ويستأنف دراسته من جديد في قسم اللغة العربية وآدابها

وهو مكره الآن لدراستها لأنه اضطر إليها اضطرارا، ولو لم يكن كذلك لاختارها في أول يوم وطأت أقدامه الجامعة وعندما خير ما ذا يدرس؟ وما هي الأقسام التي يريدها؟، هل هذا الطالب الذي سبق وأن اختار الشعبة التي يريدها بمحض إرادته، هل ننتظر منه الآن بعد فشله فيما اختاره أن يحمل مشعل اللغة العربية، أو يتقنها، أو يدافع عنها، أو أو..

إن هذا الطالب كان في يوم ما يحلم أن يكون محاميا، بل قاضيا، بل وكيل دولة، بل رئيس محكمة.

هذا الطالب هو نفسه سنجده في قسم الماجستير، ثم نجده أستاذ اللغة العربية في الجامعة، وما أقول ليس بمستحيل ولا بالنادر، بل هو واقع عشناه ونعيشه منذ سنوات.

إن هذا الواقع قد استفحل وما زال، ولهذا نجد مستويات الطلبة متباينة ومتفاوتة في أقسام اللغة العربية، وسببها كما أسلفنا خليط من الطلبة القادمين من أقسام الجامعة المختلفة التكوين والتوجيه، وبقدرة قادر توحدوا في قسم اللغة العربية لا حبّا فيها أبدا، وإنما حبّا في الحصول على الشهادة تدعى شهادة الليسانس في الأدب العربي، لأنهم تورطوا في الجامعة ولا مخرج لهم من الجامعة إلا هذا، والخضوع لما وصلوا إليه.

إننا نجد في قسم اللغة العربية من درس سنتين أو أكثر في الحقوق أو علم الاجتماع، أو علم النفس، أو علم الاجتماع، أو الفلسفة، أو الاقتصاد، أو في قسم آخر من أقسام الجامعة، وهم الآن يدرسون جنبا إلى جنب في قسم اللغة العربية

وآدابها مع الطلاب الحقيقيين الذين اختاروا طواعية قسم اللغة العربية وآدابها منذ أن التحقوا بالجامعة.

إن هؤلاء الطلبة جمعيهم سيتخرجون، وتسلم لهم شهادة الليسانس في الأدب العربي، ثم بعدها يقومون بمهمة واحدة ألا وهي تدريس اللغة العربية أو العمل بها في مصالح مختلفة من مصالح الدولة، ومنها التدريس في الجامعة وفي قسم اللغة العربية بالذات.

إننا نشاهد من بين هؤلاء الطلبة الذين لم يتخرجوا بعد صحفيين يقومون بتحرير ما ينشر في الصحف الجزائرية اليومية، كيف ننتظر من هؤلاء أن ينهضوا باللغة العربية، وهم يجهلون أبسط ما فيها، وعلى الرغم من كل هذا فهم يكتبون يوميا للجمهور العريض، ويؤثرون فيه تأثيرا مباشرا يوميا، وينقلون إليه مستواهم الردئ الخليط من ثقافات العصر الهجينة.

إن الآية عندنا اليوم انقلبت بدل أن يختار المتازون للصحافة، صار الصحفي الذي لا يحمل حتى شهادة الليسانس المنحطة هو الذي يقوم بإنشاء الجملة العربية يوميا ويقدمها لنا جاهزة، وصرنا خاضعين لها كلنا، لا فرق بين مثقف وجاهل، فمعلمنا اليومي جاهل باللغة العربية، وقد صرنا في دائرة "مكره أخوك لا بطل".

هذا المستوى هو نفسه وصل إلى طلاب الماجستير في أقسام اللغة العربية، إن مستواهم لا يبشر بالخير أبدا لأسباب عدة منها:

1 – التكوين السريع المفبرك.

2 – مستوى الطالب الناتج عن دراسة في مستوى الليسانس.

3 – شروط مسابقة الماجستير، ونظام الدراسة الخاص بهم.

4 – الهياكل المستقبلة داخل الجامعة.

5 – الاكتضاض ما بعده اكتضاض.

6 – لدروس التطبيقية اختفت بسبب عدم وجود الأقسام لذلك، فما زالت حجرات سنوات الثمانينات هي نفسها اليوم في سنة 2001م.

7 – عدد الطلبة في تزايد.

8 – التكامل بين المواد.

9 – نقطة النحاة (20/05) فما فوق.

10 – ربع الطلبة ينجحون في الليسانس بمجهودهم الشخصي.

11 – بعض من الباقي ينجح في الشامل.

12 – والأكثرية منهم يتوجهون إلى امتحان الاستدراكي.

13 – والأغلبية ينجحون بالتكامل.

14 – وقسم منهم ينقد إذا ما حصل على 20/09.5، أو أكثر ليصل إلى على (20/10)

15 – الأساتذة القائمون على التكوين.

أما المواد اللغوية ـ دون استثناء ـ فجل علاماتها دون المتوسط.

هذا بعض مما نشاهده في الجامعة الجزائرية وهو يكرر يوميا.

إن الأساتذة القائمين على التكوين منشغلون في أمور مختلفة، وبعضهم لا يصلح أن يكون مكونا قط، لأسباب عدة منها:

إما هو نفسه محتاج إلى تكوين.

أو أنه متهاون.

أو أنه من أصحاب خالف تعرف.

أو ممن يظنون أنفسهم من علية القوم.

أو أنهم متطفلون على مواد يدرسونها ولا صلة لهم بها.

أو أنهم متعددوا الخدمات، ومنشغلون في أعمال مختلفة مثله مثل الآلة، فهو أستاذ في معاهد عدة، ومحامي، ومشرف، ورئيس مخبر، ورئيس بحث، وصحفي، وتاجر، وفلاح وغيرها من الخدمات.

أستاذ متعدد الخدمات

لا نبالغ ـ وأنا أستاذ ومطلع على انشغالات الأستاذ وما يمسهم يمسني ـ إذا قلنا إن بعض الأساتذة متعددو الخدمات، بدليل أننا نجده يشرف على كل شيء، ويكتب في كل علم، ويناقش في العلوم الإنسانية قاطبة، وفي علوم الدنيا والدين.

وهو يشرف على العشرات من الطلبة في اختصاصات مختلفة، ويكون العشرات، ويفتح الماجستير دفعة بعد أخرى، هذا الصنف من الأساتذة موجود في أقسام مختلفة داخل الجامعة.

أيرجى من هذا الأستاذ أن يكوِّن طالبا واحدا في المستوى؟ أيمكن له أن يقرأ ويوجه ويتتبع طلبته وهم عشرات؟ هذا محال بل مستحيل.

إن هذا الأستاذ الذي يقوم بهذا سيخرج طلبة حاملين لشهادة الماجستير في علوم اللغة، والمشرف ـ سامحه الله ـ لا صلة له بهذه العلوم، لا من قريب ولا من بعيد، ثم تسلم شهادة الاختصاص في اللغويات بعدها يصير صاحبها موظفا وأستاذا تسند له تدريس مواد اللغة العربية، ثم بعد حين يصير مكونا وهو بعيد كل البعد عن هذا الاختصاص.

إن عناوين رسائل الماجستير وما يوجد بداخلها لهمّ قاتل يجب أن يغير وإلى الأبد، والسبب في رأينا راجع إلى عدم التخصص الدقيق، وإلى الإشراف البعيد عن التخصص، وإلى فتح الماجستير بعيدة عن تخصصه، وإلى تدريس مواد اللغة العربية وهي بعيدة كل البعد عن الاختصاص.

مثل هؤلاء المتخرجين وقد صاروا مكونين في الجامعة زادوا في انحطاط المستوى، وأباحوا مبدأ السهولة والتسامح والجهل، لأنهم تعلموه من أستاذهم العالم العلامة الموجود معهم في القسم نفسه، ولأنهم وصلوا إلى لا شيء إلا لحصولهم على الشهادة أما غيرها فلا يذكر، اللهم إلا تكريس تدهور المستوى.

لقد رسخ مثل هذا العالم ظاهرة مخيفة في أذهان طلبة الدراسات العليا، وصارت قاعدة مخيفة في أذهان طلبة الدراسات العليا وهي أن الأستاذ فلان متشدد، وصعب فيجب الابتعاد عنه والمتشدد الصعب عندهم موصوف بالآتي:

1 – حرص على مستوى الطالب.

2 – يرافق أعمال الطالب خطوة خطوة.

3 – يوجه الطالب إلى ما هو في صالح البحث.

4 – يقرأ ما ينجزه الطالب جملة جملة.

5 – يحث الطالب على المزيد والرقي في اختصاصه.

6 – يصيّر الطالب ممنهجا في كل ما له صلة بالرسالة.

7 – يكون عمل الطالب في مستوى الدراسات العليا.

8 – إنجاز الطالب يشرّف الطالب أولا والمشرف ثانيا والجامعة ثالثا والمستوى المطلوب رابعا واللغة العربية خامسا.

أما الأستاذ الثاني القابض على أم المعارف ينعت بكلمة (مليح) ويوصف بالآتي:

1 – يقبل كل شيء يقدم له من قبل الطالب، بدليل ما هو موجود فيما حوته الرسائل المنجزة.

2 – لا يقرأ ما يقدم له.

3 – يكتفي بتوجيهات ـ إن كانت توجيهات تساير المنهج ـ عامة وأغلبيتها سطحية وفضفاضة وعامة، لأنه لا يعرف كنه البحث، ولا بما حواه.

4 – كل شيء يسير على الارتجالية، وعلى حسب الأهواء والظروف.

5 – يوصف ما يقدم له بالممتاز.

6 – كتب أي شيء لتناقش عن قريب.

إذا كان هذا هو التكوين وهذا هو حاله مع الأستاذ الموصوف بـ (مليح)، ماذا ننتظر من الطالب المتخرج المتحصل على شهادة الماجستير، ولا نبالغ إذا قلنا هذا ينطبع كذلك على أطروحة الدكتوراه.

إن العيب في انحطاط مستوى الطالب يرجع في نظرنا إلى عاملين اثنين لا ثالث لهما، وهما:

أولا ـ الأستاذ الجامعي بالدرجة الأولى، وذلك لأسباب عدة منها:

1 – تساهل الأستاذ في دراسة مواد الليسانس.

2 – لم يقوَّم الطالب في جميع مراحل التعليم الجامعي تقويما حقيقيا ودقيقا أبدا.

3 – تساهل الأستاذ المشراف على مذكرة التخرج (الخاصة بشهادة الليسانس).

4 – التساهل في شروط مسابقة الماجستير.

5 – مواد الامتحان.

6 – تكوينه لطلبة الماجستير الناجحين في المسابقة.

7 – التخصص الدقيق للأستاذ.

8 – موضوعات الماجستير.

9 – متابعة الأستاذ لتطبيق المواد المدروسة المقررة تطبيقا حرفيا الخاصة بمشروع الماجستير.

10 – تقويم الأساتذة وتقاريرهم قبل المناقشة.

10 ثانيا ـ الجانب القانوني

1 – التكوين السريع.

2 – القانون الخاص بالتكوين.

3 – نظام التقويم لإنجاح طلبة مسابقة الماجستير.

4 – خمسون في المائة تعطى لملف الطالب.

5 – شروط المسابقة وبخاصة ماله صلة بالتقويم.

5 6 – قبول الطالب الأول في الدفعة في مشاريع الماجستير بدون مسابقة. إن هذا الشرط نظريا صائب، إلا أن الواقع يخالف ذلك، فالطالب هذا الممتاز في دراسته تبين في الميدان أنه غير ذلك، بل إنه لا فرق بينه وبين زملائه الذين نجحوا في المسابقة، ولا نبالغ إذا قلنا إنه أقلهم عملا واستجابة لما يتطلبه حاضر الدراسات العليا.

أما الأستاذ الذي يرفض رسالة لأسباب علمية لا غير، أو يطلب تعديلا ما لصالح الرسالة ولصالح الطالب والمشرف، ولصالح الجامعة ـ تقام الدنيا على هذا الأستاذ،

وذنبه الوحيد أن ضميره لم يسمح له بتدنِّي مستوى الدراسات العليا وبخاصة على مستوى دكتوراه الدولة.

كل هذا يلحق ضررا ما بعده ضرر بالطالب في مستوى الليسانس وفي مستوى الدراسات العليا جميعها.

تقويم الطالب

إن تقويم الطالب الذي يقوم به بعض الأساتذة في الامتحانات على مستوى مقاييس الليسانس لا يشرف الأستاذ نفسه، ويلحق ضررا ما بعده ضرر مستقبلا بمستوى الطالب بعد حصوله على شهادة الليسانس، هذا الطالب سيكون من بين طلاب الماجستير، وسيكون أستاذا جامعيا وبعدها ينشر الضحالة، وانحطاط المستوى.

ما ذنب الطالب في هذا، فالذنب ذنب الأستاذ الذي كان يضخم العلامات.

أما تقويم مذكرة التخرج فحدث عنها ولا حرج، صدق أو لا تصدق بأن بعض الأساتذة قوموا مذكرة التخرج بـ (20/19) كل هذا يلحق ضررا بمستوى الطالب، ويعتقد خطأ أنه من الممتازين، ويصبح لا محالة هو الأول في الدفعة، ومن ثمّ يقبل في الماجستير مباشرة طبقا للقوانين المعمول بها، وسيجده الأستاذ الذي ضخم له النقطة قبل أمام حق مكتسب، وقتها يحتار الأستاذ كيف يعامل طالبه بالأمس أستاذ اليوم، وهو الآن في مستواه وفي درجته العلمية.

هذا سبب من الأسباب الذي يحط من قيمة المستوى، وهو ما نلمسه ونشاهده، ونتصارع معه يوميا، فهو واقع نتصادم معه، كل هذا سببه الأستاذ الذي كان يوزع نقط النجاح مجانا.

إن العديد من الأساتذة عند تقويهم لإجابة الطالب لا يراعون ما له صلة بقواعد اللغة العربية، ولا إلى الجملة العربية، ولا إلى قواعد الكتابة، ولا إلى المنهج المتبع، ولا إلى قدرة الطالب على التحكم في الجملة العربية، هذا كله لا ينظر له، وإنما تقوّم الإجابة على الوصول إلى الحقيقة من السؤال، أما ماعداها فلا يلتفت إليه قط.

لماذا؟

إن الطالب الذي لا يقوّم تقويما حقيقيا، ولا يعلّم تعليما واقعيا، ولا تبيّن له عيوبه كاملة، ولا يعطى له إلا ما يستحقه، ولا يوجه توجيها سليما، ولا يبصّر بعيوبه، ولا يزرع فيه روح العمل، ولا تنزع منه روح الاتكال على غيره، ولا ينبّه إلى المحافظة على الأمانة العلمية، ولا يغرس فيه حبّ المادة المتخصص فيها، ولا ينبّه على جميع ما له صلة بما هو فيه، كل هذا وغيره إذا لم يطبق حرفيا فستكون الكارثة على الطالب وعلى مستوى اللغة العربية، والسبب في هذا مرده الأستاذ المكون.

المصادر المعتمدة

اعتمدنا في هذه المقالة على دعائم وأسس مختلفة منها:

- تجربتنا الطويلة في التربية والتعليم (الابتدائي والثانوي والجامعي) أكثر من أربعين سنة، أي منذ 1962م.
- تدريسنا لمواد اللغة العربية المكونة لليسانس.
- إشرافنا على العديد من رسائل الماجستير والدكتوراه.
- مشاركتنا في تقويم رسائل دكتوراه وماجستير في العلوم اللغوية في الجامعة الجزائرية.
- إشرافنا على العديد من مذكرات التخرج الخاصة بالعلوم اللغوية لطلاب السنة الرابعة ليسانس.
- مساهمتنا في تأطير طلبة الماجستير منذ 1990م. (طلاب اللغة العربية، والأدب الجزائري الحديث والمعاصر، والأدب الجزائري القديم، والتاريخ، وعلم المكتبات)
- بيبليوغرافية مذكرات التخرج في معهد اللغة العربية وآدابها ما بين 1988ـ1998م (جامعة وهران ـ السانية) من إعداد الطالبة سماحي مباركة إشراف الأستاذ خليل نصر الدين. السنة الجامعية (1998ـ1999م.) (مذكرة التخرج لنيل شهادة الليسانس) وهي أول إحصاء بيبليوغرافي لمذكرات التخرج في جامعة وهران قسم اللغة العربية وآدابها.

ل دليل مذكرات التخرج ما بين 1988ـ1999م قسم اللغة العربية وآدابها كلية الآداب واللغات والفنون جامعة وهران ـ السانية ـ (مذكرة التخرج لنيل شهادة الليسانس) من إعداد الطالبين بن عامر بن عطية، ودياب أحمد. إشراف الأستاذ الدكتور مختار بوعناني (السنة الجامعية 1999ـ2000م)

إن المذكرة الثانية هي الإحصاء الثاني لإحدى عشرة سنة جمعت الإحصاء السابق ثم أضافت الجديد، وقد استدركت على الأولى عشرات من مذكرات التخرج أغفلها الإحصاء الأول.

اللغة العربية في التعليم العالي

-واقع وبديل-

أ.د: صالح بلعيد

عضو المجلس الأعلى للغة العربية

المقدمة: إنّ بحثي في موضوع اللغة العربية في التعليم العالي[1] –واقع وبديل– جاء ليقدم مسحاً شاملاً لواقع الجامعة الجزائرية منذ دولة الاستقلال إلى يومنا هذا، عبر كل المستويات والطروحات التي عاشت الجامعة مخاضها، وما تولّد عنها من ارتكاز وانتكاس. وعن طريق ذلك أدعو إلى إعادة النظر في مألوف لم تؤتَ ثمارُه، فكان لابدّ من رؤية أخرى تأتي عن طريق التغيير في أنماط قديمة، وهو ما سميته بديل. وإنّ الواقع في بعده الحقيقي يعطي لنا الوضع القائم كما هو، وعن طريقه نقدم البدائل النوعية والصياغة الجديدة لبعد مستقبلي يعمل على ردم بعض الانتكاسات التي لوحظت تردي أوضاع العربية في التعليم العالي.

وإنّه بلغ السيل الزبى، وأصبحت العربية رمزاً للبعد عن العلم في منظوره التقني، وباتت لصيقة بالآداب والحقوق وعلم الاجتماع، وهي علوم استطاعت أن تجيد فيها فنون الكرّ والفرّ لا غير. ومن ذلك استدعى مني الموضوع إلقاء نظرة مختصرة على السيرورة التي مرّت بها اللغة العربية في الجامعة الجزائرية بغية استخلاص نقائص اللغة العربية في التعليم العالي، وعليه أبني مقترحاتي التي

---

[1] – يؤسفني كل الأسف بأنّي لم اعتمد التقنيات المعاصرة في مقاربة هذا الموضوع، كما لم أعتمد الدراسات الميدانية، وهي الأحرى أن تعطينا التشخيص الفعلي لواقع اللغة العربية في التعليم العالي. لكني اعتمدت السيرورة التي عرفتها الجامعة الجزائرية من خلال المقالات والمراسيم التي نشرت في هذا المجال:

- همزة الوصل. وزارة التربية الوطنية العدد الثالث.
- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية المتضمنة لإصلاح التعليم العالي، سنة 1971.
- المخطط الرباعي 70-1974.
- مراسيم تنظيمية في التعليم العالي.
- أمرية سنة 1976.
- كراسات المجلس الأعلى للتربية.

تحاول تفادي تكرار المعيقات التي تلصق بها. ومن خلال هذه المقدمة، فإنّ المعطيات التي أمتلكها تشير إلى أنّ اللغة العربية شهدت مراحل ثلاث[2] وهي:

المرحلة الأولى: وهي مرحلة الستينيات حيث تعتبر هذه الفترة أسيرة الموروث الفرنسي؛ جامعة واحدة، ومركزان جامعيان، وأربع مؤسسات عليا. فأما الجامعات والمراكز الجامعية، فهي:

- جامعة الجزائر.
- المركز الجامعي بقسنطينة.
- المركز الجامعي بوهران.

وأما المدارس العليا، فهي:

- المدرسة العليا المتعدّدة التقنيات بالحراش.
- المعهد الفلاحي بالحراش.
- المدرسة العليا للتجارة بالجزائر.
- المدرسة العليا للأساتذة بالقبة.

وفي تلك الفترة كانت العربية واللغات الشرقية تدرسان بالفرنسية، وكانتا أحدَ أقسامِها. وأما قسم اللغة العربية فلم يظهر إلا في سنة 1968م عندما صدر مرسوم يقضي بمنح الإجازة بالعربية. وسبقه تأسيس الفرع المعرّب للحقوق سنة 1967م[3].

[2] – لقد استرشدت في هذا التقسيم بمقال الأستاذ مولود قاسم، والموسوم: اللغة العربية في مؤسسات التعليم العام والعالي وأساليب النهوض بها في الجزائر. الموسم الثقافي السادس (19 آذار-9 نيسان 1988) عمان: 1988، منشورات مجمع اللغة العربية الأردني، ص 119-139.

[3] – شحادة الخوري، القضية اللغوية في الجزائر وانتصار العربية. دمشق: 1991، مطبعة الكاتب العربي ص 53.

وبذلك أصبح الأدب العربي يدرّس في ذاته وبلغته العربية، إلا أنّ الإقبال عليه ظلّ قليلاً.

وعلى العموم فإنّ اللغة العربية في هذه الفترة ما تزال تحبو في التعليم العالي، ولم تخرج عن تواجدها في أقسام الآداب، وبعض مساقات في الحقوق، ويضاف إلى ذلك أنّ الهيئة التدريسية والبرامج والمحتوى مشرقية.

ومما يعزى لهذه الفترة أنّ الظروف أعطت للغة الفرنسية روح الريادة، وأنّ التراتب اللساني كان في صالح اللغة الفرنسية، فكانت لغة الانتقاء الاجتماعي. فأغلب المدرسين سبق أن تلقوا تكوينهم الأكاديمي بالفرنسية، ومن يتحكّم شيئاً في العربية يدرس بها، فكان يحتاج إلى إعادة تكوين حقيقي لغوي ومعرفي، في الوقت الذي عرفت اللغة العربية نقائص في نظامها النحوي والمعجمي والمصطلحي وفي طرائق تدريس، إلى جانب غياب مشروع حقيقي لتصحيح وضع اللغة العربية ثقافة وتدريساً، ووضع تعليميات اللغات الأجنبية. ولكن برزت فكرة التعريب كشعار لمعارضة وضع لساني سائد كانت الفرنسية (لغة المستعمر) هي السيد، في الوقت الذي تستفيد منها الشرائح الاجتماعية المحظوظة في الواقع، وتطالب الفئات المحكومة بالتعريب آملة أن تقيم تكافؤاً بين سائر أفراد المجتمع.

2- المرحلة الثانية: وهي مرحلة السبعينيات، فلقد ورثت هذه المرحلة إرث الستينيات وضعية متدهورة في اللغة العربية، بحيث خرج الرعيل الأول معرباً مائة في المائة وحاملاً لرصيد معرفي كانت فيه العربية وسيلة للثقافة، حيث تزود الطالب بمعارف تعتمد الزينة اللفظية والشكلية والتي لا روح فيها. لكنّ العربية بدأت تأخذ الحيّز الأوفى في منظومة التعليم العالي، وذلك في المخطط الرباعي

(70-1974) الذي طرح تعريب المواد الإنسانية، إلى جانب إصلاح التعليم العالي لسنة 1971م، والقاضي بأن تأخذ اللغة العربية حيّزاً أكثر ممّا كان. وفي هذه المرحلة تمّ:

1/2- تعريب بعض الأقسام والمعاهد تعريباً شاملاً.

2/2- توحيد أنماط التعليم، بإدماج التعليم الأصلي التابع للشؤون الدينية.

3/2- افتتاح الفروع المعرّبة الأخرى كالرياضيات والفيزياء.

4/2- إنشاء اللجان الدائمة في كل جامعات لمتابعة عملية التعريب.

5/2- بداية ظهور جزأرة الهيئة التدريسة في العلوم الإنسانية.

ورغم ما أنجز لصالح اللغة العربية، إلا أنّ الفترة أنتجت جيلين متناقضين، من موروث الفصل بين التعليم العام والتعليم الأصلي، وهما:

- **جيل مفرنس:** لا يفهم العربية، وهذا الجيل خريج جامعة جزائرية ببرنامج موروث.
- **جيل معرّب:** لا يفهم الفرنسية بتاتاً، وهذا الجيل في أصله كان من تلاميذ ثانويات التعليم الأصلي والزوايا والمدارس الحرة، وبعضهم من أولئك التلاميذ الذين تلقوا تكويناً بسيطاً في السجون، وبعضهم الآخر من التلاميذ العائدين من البلاد العربية يزاولون دراساتهم بالعربية أثناء فترة الاحتلال، فدخلوا الجامعة إثر الاستقلال.

وإلى جانب ذلك التناقض، عرفت هذه المرحلة بعض الوضعيات الصعبة، مثل:

- عدم تكافؤ في الحظوظ بين العربية والفرنسية. فلقد أشار المخطط الرباعي إلى تعليم اللغات الأجنبية لغاية التبادل والانفتاح على الثقافات الأخرى،

واعتبارها واسطة لامتلاك المعارف العصرية، وسكت عن ذكر اللغة الفرنسية ذات الخصوصية، فعدّها مثلها مثل اللغات الأجنبية الأخرى. وهذا ما هذا كرّس ضمنياً دونية اللغة العربية في السياسة التعليمية.

- سكوت المخطط الرباعي عن قضية تعريب المواد العلمية، وعن التعدّد اللغوي والاختلاف الثقافي، وهذا موقف مبرر لوضعية عرفتها الجزائر منذ الاستقلال.

ولقد أضحى الشباب المتخرّج من الجامعة الجزائرية آنذاك يعيش شرخاً لغوياً؛ بعضهم لا يتحكّم في لغته، وبعضهم لا يتحّكم في الفرنسية، وكان ذلك امتداداً للمرحلة الثانوية التي عرفت تخصيص أقسام معربة وأقسام مفرنسة، وكاد أن يضيع الطالب، بل كان أحدَ الأزمات في الصراع بين المعرّب والمفرنس. وظهرت بعض المناوشات في التنظيمات الطلابية آنذاك، وفي حملات التطوّع.

ومع كل ما قُدم في هذه الفترة إلا أنّها لم تمر بسلام؛ ويمكن اعتبارها مرحلة تأسيسية لتأخذ اللغة العربية في الجامعة مكانها، رغم تلك النقائص التي سجّلتها استبانة الألكسو سنة 1974م من تدهور الوضع اللغوي بسبب هذه النقائص:

1- ضعف الذخيرة اللغوية لدى الطلبة المعربين.

2- قلة إطلاع المدرسين على الجديد في مجال العربية.

3- الازدواج اللغوي بين الفصيح العربي وعاميه.

4- القصور في إعداد مدرسي اللغة العربية.

5- تقسيم اللغة إلى فروع لا يتماشى مع طبيعة اللغة التي هي وحدة متكاملة.

وأمام هذه النقائص ما زال بعض أعضاء الهيئة التدريسية مشرقية، والبرنامج مستورد في أكثره، مع محتواه اللغوي والعلمي، اللهمّ بعض اللمحات البسيطة عن الأدب

الجزائري المدوّن في الأربعينيات. وفي الجانب الآخر نرى المدرسة العليا للأساتذة قد سجلّت طفرة نوعية في مجال توظيف اللغة العربية، ولكن بإطار وببرنامج مشرقي في الكثير من الحالات. وأما المدارس الأخرى والكليات الجامعية فلا يُذكر فيها اسم اللغة العربية.

وما يمكن أن يسجل على هذه المرحلة التي رفعت شعار الثورة الثقافية، أنّ التنظير الثوري رأى أنّ التعليم أساس التنمية، وهو السبيل إلى اقتصاد المعرفة، وإنّ الثورة التي تصنع الفكر لا يمكن أن تبرز إلا إذا حصلت معها ثورة في اللغة، أي مراجعة اللغة وبعث لأصولها وإجراء تحوّل في طرائق استخدامها، ولكن كان ذلك من باب التنظير؛ حيث سجّل التعجيم[4] بعده العام في مناحي الحياة، وعرفت المرحلة ازدواجية متوحشة[5]؛ لأنّه حصل حصار لساني للعربية على أنّها عاجزة على تنظيم تواصلها بطريقة علمية.

3- المرحلة الثالثة: وهي مرحلة الثمانينيات وما بعدها، وفيها وضع مشروع لتعريب التعليم العالي المستمد من مبادئ الميثاق الوطني سنة 1979م. وعرفت الجامعة إضراب 79-1980م والذي عجّل باستصدار القرار السياسي القاضي بتعريب العلوم الإنسانية، وشهدت الفترة ما يلي:

*- تحويل الأساتذة المدرسين للعلوم الاجتماعية بالفرنسية إلى التدريس بالعربية.

*- السير في وضع المصطلحات العلمية.

[4] – عبد القادر الفاسي الفهري، عن التربية والتعليم واللغة عند علال الفاسي. الرباط: 2000، منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، ص 19.

– [5]- A. Moatassame , "Le bilinguisme sauvage" . Revue du tiers-monde .Toure : xv n 59/60 Dec 1974, p 6225

*– تطوير سياسة الكتاب المعرّب.

*– ترقية الدراسات العليا.

*– تدعيم التعاون العلمي بين البلدان العربية.

*– تنظيم ملتقيات لمعالجة ظاهرة القصور اللغوي بالعربية لدى هيئة التدريس.

*– تنظيم دورات تدريبية لفائدة أساتذة اللغة الفرنسية الذين تعرّبوا.

وهكذا بدأت العربية تأخذ الحيّز اللائق بها في دواليب التعليم العالي، بعد تعريب العلوم الإنسانية. ولكن المرحلة اصطدمت بصعوبات عدة، يمكن إجمالها في النقاط التالية:

1– إنّ تحويل الأساتذة المفرنسين والمدرسين للعلوم الإنسانية للتدريس بالعربية تمّ دون تخطيط عقلاني. فعدد لا يستهان به من الأساتذة المجبرين للتدريس بالعربية لا يتقنون العربية وأكثرهم تلقَوا تكوينهم بالفرنسية. وبعضهم من كبار السنّ؛ يصعب عليهم خوض غمار إتقان اللغة العربية، وكان ذلك أحد الأسباب التي أدّت بهم إلى إلقاء دروسهم ومحاضراتهم بالعامية. فسببت تلك العملية نفوراً لدى المتمدرسين، على أنّ العربية ليست راقية في أفواه أساتذتهم فكرسّ ثانية دونية اللغة العربية، وبفعل ذلك تأخرت سيرورة التعريب في الميادين العلمية بالعجز الموسوم على اللغة العربية، والتي وصفت بأنّها لا يمكن أن تكون رافداً للمعرفة الحديثة، والشيء الذي يقتضي تطويرها أولاً، ونعلم أنّ ذلك يتطلب زمناً وتكلفة وإجماعاً قومياً، وهو فعل نجح فيه مخططوه.

2– نقص المراجع باللغة العربية. وافتقار بعض الكتب المعربة إلى الدقة العلمية التي ينصّ عليها البحث العلمي.

3- قلّة استخدام الوسائل والمعينات التعليمية الحديثة.

4- بقاء التعليم العالي في نمطية مغلقة، وببرامج منسوخة، يحدث فيها تغييرات تجميلية.

5- عدم الاهتمام بالندوات والرسكلة، وخلايا البحث التربوي.

وأدّت هذه المعطيات الأولى إلى أن تقيّم في أوائل التسعينيات، بأن تعطي نتائج سلبية، بل ويحصل أن ترفع هذه الشريحة صوتها بإعادة النظر فيما قُرر، وذلك ما جعل أولي الأمر يتريّثون في المشروعات المتمّمة. ومن ذلل نشهد انحصاراً من نوع خاص، ويتمثّل في:

* - التراجع عن التدريس بالعربية في بعض مواد العلوم الإنسانية في بعض الجامعات الوطنية.

* - التخلّي عن تدريس مادة المصطلحات في المعاهد العلمية.

* - السكوت عن السياسة المبرمجة لتعريب المواد العلمية، والآجال المحدّدة لذلك.

* بقاء الجامعة والمعاهد العليا تسير بوتيرة تقليدية، وعدم مسايرة المستجدات العصرية.

وهذه المعطيات صاحبتها مجموعة من فعاليات المحيط الخارجي الذي يشهد قفزات نوعية في اللغات الأجنبية بحثاً وإنتاجاً. ومحيطنا العربي الذي يشهد انحداراً شاقولياً في كثير من فعاليات اللغة العربية، ويمكن التنصيص على هذه النقاط:

1- المحيط العالمي الذي يحتفي بتقدّم رهيب في مجال الإعلام الآلي.

2- الإنتاج النوعي والرهيب والمتلاحق يومياً.

3- العولمة اللغوية التي تسلّطها اللغات الأجنبية على لغات الشعوب المتخلّفة.

وفي الجانب الآخر نشهد:

1- الفقرَ اللغوي المزري في مجال الإنتاج المعرفي للغة العربية.

2- فشلَ سياسة التعريب في أكثر الأقطار العربية.

3- ضعفَ التخطيط اللغوي للمؤسسات الثقافية العربية، وغياب السياسة اللغوية المبنية على منهجية دقيقة.

4- نقصَ الصرامة اللغوية في متابعة الأفكار والمقترحات المتعلّقة بتطوير اللغة العربية.

وبعد سردي للمراحل التي مرّت بها العربية في التعليم العالي، وتعرضي للصعوبات التي واجهتها في كل مرحلة، بصُرت بنظرة جديدة تعمل على التغيير، ويبدو لي أنّها محكّ في الفعل التربوي للتعليم العالي الذي يحتاج إلى إصلاح جديد. وإنّ النظرة الجديدة التي أقدّمها في شكل مقترحات هي مناط القضاء على الصعوبات التي مثُلت للعربية في تلك المراحل الأولى، بإضافة بعض المعطيات المتعلّقة بالظرف الراهن. وكان عليّ أن أقدّم هذه النظرة المتماشية مع الإصلاحات التي نرمي أن تعرفها الجامعة لاحقاً، وهي:

أولاً: الإقرار بالحل العقلاني للمسألة اللغوية في بلادنا، فيجب طرح كل الأفكار التي ما تزال تبحث عن مواقعها من خلال اللغة التي تتحكم فيها، وتكون هناك قراءة جديدة لمواد الدستور في مجال اللغة العربية واللغات الوطنية. وإعطاء وضع

خاص للغات الليبرالية[6] ذات الاستقطاب الثقافي والعلمي في اللغات الأجنبية، لأنّ العولمة تفرض أنماطاً يصعب تلافيها كما أنّ الوضع الاستعماري لبلادنا فرض اللغة الفرنسية كمكسب يجب الإفادة منها.

ثانياً: يجب الإقرار بأنّ أساليب تعليم العربية محتاجة إلى إصلاح؛ حيث لم تحقق الطرائق التعليمية أهدافها، بتخريج طلاب معوجي اللسان ولا ينطقون بعربية غير ملحونة، فرجعنا القهقرى في شتى الميادين، بله الحديث عن ميادين العلوم والتعليم العلمي والتقني. وهنا نحتاج إلى تخطيط لغوي يأخذ في الحسبان المراجعة الدقيقة لكل أنماط اللغة، وأن نجتهد في تعليم وتعلّم اللغات الأجنبية، فمن الخطل أن لا نتعلّمها ونفيد منها.

ثالثاً: العمل بتقنيات الاستبيان أو دراسات الجدوى، لمعرفة مشكلات اللغة العربية في الجامعة الجزائرية وفي المعاهد العليا؛ بغية تحصيل نقاط القوة لتدعيمها، ونقاط الضعف لتفاديها. وهذا هو العمل العلمي الذي تعمل به اللغات الحيّة من أجل سدّ النقائص التي تعرقل نموّها اللغوي وإنتاجها المعرفي. وسابقاً لم يكن العمل بهذه التقنية التي تلبي طلبات المستهلك للغة باعتباره يتعرّف صعوبات لغته وهو يوظّفها. وفي هذه النقطة أريد أن أشير إلى ضرورة التكامل بين أنماط

[6] – جلبير كرانكيوم، اللغة والسلطة والمجتمع في المغرب العربي، ترجمة: محمد أسليم، ط1. الرباط: 1997 دار الفرابي للنشر.

المنظومة التربوية عن طريق وصاية واحدة تعمل على الامتداد الطبيعي للبرامج والمحتوى اللغوي[7].

رابعاً: إنّ اللغة العربية الآن لا يجب أن تناقش من خلال واجهة سياسية أو نقابية ترتبط بالروح العاطفية والمطلبية، فعلينا الابتعاد عن المناداة باستصدار القرار السياسي للتدريس بالعربية في كل الكليات، أو التعريب التدريجي. فعلى المنادين بذلك العمل على تهيئة الأرضية لذلك، وتأخذ مكانها دون قرار سياسي. وإنّنا لسنا في حاجة إلى قرارات جديدة فإنّ السنون تمرّ، ونحن نصدر قرارات وتوصيات، والمشكل ما يزال قائماً، والأجدر بنا أن ننظر إلى الموضوع من زاوية علمية وأكاديمية تأخذ في الاعتبار العناصر المختلفة للمشكلة اللغوية. ولا بدّ من التروي والتخطيط لجعل العربية لغة علمية أولاً كحال اللغات المعاصرة ويكون ذلك عن طريق الأخذ بالبرامج المتدرّجة، واعتماد الحلول النوعية للمشكلات، ولا يوجد حلّ نهائي، لكن يمكن إعداد برنامج عمل شامل ومفصّل من خلال اجتهاد المؤسسات الوطنية وبعض الأفراد والعلميين، لتصبح العربية لغة التعليم العالي. ولقد سئل الخبير حسام الخطيب عن الكيفية العلمية التي يمكن بها أن تصبح اللغة العربية لغة التعليم العالي، فأجاب: علينا أن نعمل على توفّر هذه المعطيات:

- **بلورة المصطلح واللغة العلمية.**
- **إتقان اللغة العربية.**

[7] – أشير إلى استبيان وزع على 500 طالب من جامعة باب الزوار، أنجزه باحثون عن العوائق الداعية للتسرّب الجامعي وتغيير الفروع، وكان أهمّ عائق هو **العائق اللغوي**.

- **توفير المادة العلمية بالعربية (الترجمة والتأليف)**
- **الاهتمام باللغات الأجنبية**[8].

خامساً: لا توجد موانع تجعلنا لا نعمل في الاتّجاه الذي يجعل اللغة العربية لغة علمية لها ما عليها من كمال ونقص، فهي ليست مقدّسة، فمثلها مثل اللغات الأخرى، فهي معرضة للتطوّر، وستلحق الرّكب متى وقع الاهتمام بها. وينبغي التركيز على إزالة الحاجز النفسي عند البعض؛ والقاضي بأنّ اللغة العربية تخلّفت فلا يمكنها اللحاق بركب اللغات المتقدمة. ومن هذا الباب كان يمكن التجنيد من أجل التبليغ الحقيقي بأنّ العربية عندنا هي الوسيلة الحاسمة التي يستطيع بها الفرد الانتماء لمجتمعه وحضارته، وهي قاعدة مداركه العقلية. فليس هذا القول دعوة إلى الشوفينية، بل هو شيء منطقي يلبي حاجاتنا ويسهّل أمور حياتنا ويحلّ مشاكلنا التعليمية. فلا نستطيع أن نكتشف علماء ونبرع في مختبر، ونتفهّم طبيعة الكون وظواهر العلم إلا بعد أن يتخرّج جيل ممّن تلقوا علمهم كاملاً في العربية.

سادساً: كسر حواجز اللغات وتوسيع مدارك فهمنا لمعنى الجوار، فنتعلّم كمواطنين في كوكب واحد يعتمد بعضنا على الآخر، والمهمّ البحث عن الكفاءة العالية من خلال فهمنا للترابط القائم بين الشعوب، مع تشجيع التنوّع الحضاري من خلال البرامج. وهكذا فالتعددية اللغوية أكثر من ضرورة، إن لم تقم على الاستلاب

[8] – حسام الخطيب "العربية: لغة التدريس في التعليم العالي (مقاربة مباشرة) مجلة الوحدة. الرباط: 1990 المجلس القومي للثقافة العربية، العدد 72، ص 41-49.

اللغوي الذي يعتبر مشكلاً. فأما اللغات فيجدر بنا أن نتعلّم الكثير منها وتفعليها حقيقياً، والاستفادة منها بالعمل بمبدأ النفعية، ولذا يتطلّب منّا الوضع الحالي الإلمام الجيّد بلغات العلم، فهي نافذة التفتّح على النوعية. وعليه كان على التخطيط اللغوي أن يراعي المكسب اللغوي المحصّل (الفرنسية) لا لغة مستعمر سابق يجب إقصاؤها، والذي يهمّ هو مدى ما تقدّمه هذه اللغة. ولا يجب أن نقف عند لغة المكسب، بل أن نستفيد من اللغات حيث وجدت. وفي هذه النقطة أرى ضرورة إدخال مادتين سنويتين تدرّسان باللغات الأجنبية في أقسام الأدب العربي وكل العلوم الإنسانية، وإدخال مادتين سنويتين تدرسان بالعربية في الكليات التي تدرس باللغة الفرنسية. وهذا بغية تخريج أجيال تتحكّم في لغتها أولا، ثمّ تتقن بنفس المثيل اللغات الأجنبية، أي ينبغي أن نعمل على تأهيل جيل مزدوج بمعنى الكلمة.

سابعاً: إنّ ثورة العولمة تتسارع وتتزايد أنماطها يومياً، وهذا يعني إعادة النظر في قرارات وإجراءات تتناسب مع الزمان والمكان والتعليم الجديد، ويعني بشكل آخر إنّه لا يمكن أن تبقى هذه الجامعات والمدارس العليا تقليدية تعلّم الطلاب ولا تدرّبهم، تخرج أجيالاً أعينهم نصف مفتوحة، فلمّ لا تتجاوب مع حركية العالم. وهكذا ظهر جلياً أنّه لابدّ من تصميم وإعداد وسائل عصرية لمواجهة التحديات العصرية والآتية قريباً. فنحن في عصر التقنية وتوظيف البريد الإلكتروني والبريد الصوتي، كان الأجدر على الجامعة أن تكون معاصرة لهذه الأنماط، فإنّ عولمة الكليات ومراكز البحوث آتية. فما موقعنا في هذا التغيّر وما موقع اللغة العربية في هذا التحوّل؟ إنّه بات من الضروري أنّ التنافس القادم قائم على أساس نوعية

البرامج ومدى قابلية الجامعة لتطبيقها وكيفية تأهيل وتدريب الطلبة على النجاح، بضمان إتقان اللغة الأم، واللغات الأجنبية. ولا نقف في هذا النقطة، بل نشير إلى ضرورة إيجاد جامعات تعتمد أسلوب التعليم بالانتساب أو بالمراسلة أو التعليم على الهواء أو الجامعة الشعبية أو العمالية أو الجامعة المفتوحة أو الجامعة المفترضة. أي بات الأمر ملزماً بضرورة توسيع شبكة الجامعة لتأخذ أشكالاً متنوعة، وبأنماط معاصرة، وفي ظلّ استراتيجيات المستقبل دائماً، وهذا يتطلّب الانفتاح وفق معايير ننظمها ومناهج لتهيئة قواعد التعاون بين القطاع العام والقطاع الخاص من أجل تقوية دور الجامعة في المجتمع.

ثامناً: التخطيط اللغوي ضمن سياسة وطنية تعمل على وضع خطة مناسبة لتعميم استخدام العربية في الجامعة. وهذه السياسة تكون من البنيات التحتية التي تعمل الدولة على تحيينها وتمويلها، ورقيها داخلياً عن طريق البحث في مختلف علومها؛ من أدب ونحو ورياضيات وفيزياء وإعلام آلي... لجعلها سليمة لغة للعلم والتعليم. وكذلك رقيها خارجياً عن طريق تفعيل مجامعها ومؤسساتها الثقافية الأخرى. ولقد كان هذا العمل مجسداً في أكثر من موقع إلا أنّه لم يخرج عن دائرة الاجترار والتعقيد اللذين لا يقدّمان أدنى حركة في تغيير البنية التحتية للغة. وأضحت المؤسسات أسيرة بعض الآراء المنافية للتطوّر.

تاسعاً: لا ما نع من الاستبصار بالتخطيط اللغوي الجامعي الذي اتبعته كل من سوريا والأردن والسودان في مجال ترقية اللغة العربية، ولقد أعطت بعض الخطط نتائج مستحسنة، وخاصة في سوريا والسودان. ولا يمكن أن نطبّق تلك الأنماط الفعلية كما هي حيث يمكن التفعيل حسب الخصائص والمعطيات التي نتحكّم

فيها. ولا يجب أن نعود إلى العمل عن طريق الاستيراد لبرامج ومضمون ونطبّقه عنوة على طلابنا، ويبقون دائماً يعيشون في التجارب.

عاشراً: تكوين هيئة تدريس مزدوجة في العلوم؛ فيشترط في كل متخصّص في المواد العلمية أن يتقن لغة أجنبية واحدة على الأقلّ، وهي اللغة التي تمكّنه من الإطلاع على المبتكرات الحديثة، والإفادة منها في المصطلحات العلمية. وهنا ينبغي تفعيل المدارس العليا لتخريج هذا النوع من الإطار المتقن للغات.

أحد عشر: إجبار طلاب الدراسات العليا الممنوحين في الدول الغربية بترجمة أطروحاتهم إن أمكن، أو تقديم ملخص بالعربية. وبنفس الطريقة يحصل لطلاب الدراسات العليا في الوطن بتقديم ترجمة إلى العربية لكل أطروحة نوقشت باللغات الأجنبية.

ثاني عشر: إقامة مؤسسات الترجمة تعمل على ترجمة المصطلحات الأجنبية إلى العربية وتترجم إلى اللغات الأخرى. وإنّه لا تكفي مؤسسة واحدة، بل إنّ العمل العلمي الجبّار يستدعي تجنيد قوى كبيرة من أجل سدّ هذه النقائص، وهنا يجدر بنا أن نعمل على إقامة مؤسسات تختصّ بالترجمة بكل أنواعها. والإفادة من الكتب العظيمة التي عملت اللجان العلمية على ترجمتها من أمهات اللغات العلمية.

ثالث عشر: الاهتمام بالجانب التطبيقي. وإنّه لا يكفي أن يبقى الطالب في الجامعة يعيش في التنظير، وتلك أحد مصائبنا حتى أصبحت أفكارنا **جمّاعة لا محللة**، وأصبحنا نعيش القرون المظلمة في نمط آخر، فما أحوجنا إلى تجسيد النظري في أشكاله التطبيقية، وإيلاء التقنيات المعاصرة كل الأهمية باللغة العربية،

لجعلها منتجة قبل أن تكون مستهلكة والاهتمام بالعلوم التطبيقية على وجه الخصوص.

رابع عشر: الاهتمام بمدرس اللغة العربية الذي يعدّ أسّاً في العملية التعليمية، ومعالجة ضعف مستواه اللغوي والعلمي، ورعاية المدرس الجامعي بصفة عامة، والتأهيل الدائم لأعضاء هيئة التدريس الجامعية، عن طريق الترقيات.

نشاطات المجلس

من نشاطات المجلس

المشاركة في اللقاءات العلمية والثقافية

شارك المجلس الأعلى للغة العربية في مختلف اللقاءات العلمية والثقافية، التي لها صلة بواقع اللغة العربية وآفاقها، ولا سيما منها تلك المندرجة ضمن مهامه وصلاحياته.

ومن بين هذه المشاركات على سبيل المثال لا الحصر، نذكر الندوة الدولية حول حوسبة البنوك النصية، التي نظمها المجمع الجزائري في أواخر شهر أكتوبر 2001 بالجزائر، المؤتمر السنوي السابع لجمعية لسان العرب في مصر خلال شهر أكتوبر في مقر الجامعة العربية وبإشراف أمينها العام بوفد قاده السيد رئيس المجلس، الندوة الوطنية التي عقدها مكتب تنسيق التعريب في مدينة الرباط، حول استثمار المصطلح الموحد، شارك فيها د. صالح بلعيد عضو المجلس والأستاذ بجامعة تيزي وزو.

ومن جملة المداخلات العلمية التي شارك بها أعضاء من المجلس في تلك الندوات نذكر:

- دور المجلس الأعلى للغة العربية في الرقي بالمردود العلمي النوعي للغة العربية.
- واقع وآفاق اللغة العربية في مجال العلوم والتكنولوجيا.
- الرهان على الأداء العربي المتكامل لخدمة واقع وآفاق اللغة العربية.

الندوة الوطنية حول الترجمة

إدراكا من المجلس الأعلى للغة العربية لأهمية التفاعل اللغوي، في الإثراء الثقافي، والحضاري للغة العربية، عقد ندوة وطنية حول الترجمة، في المكتبة الوطنية بالحامة، يومي 16-17 جوان 2001، انبثقت عنها فكرة السعي لإنشاء مؤسسة وطنية للترجمة، بالجزائر وتمحورت أشغالها حول ثلاثة محاور أساسية هي:

1 - واقع الترجمة في الجزائر.

2 - مسألة المصطلح في الترجمة العلمية والتقنية.

3 - شروط بعث الترجمة.

وقد تم تقديم ما يربو عن أربعين (40) محاضرة، من قبل خبراء أساتذة جامعيين، وفي ضوء ذلك خرجت الندوة بعدة توصيات أهمها:

- ضرورة التفكير في إنشاء مؤسسة وطنية للترجمة تتكفل بالترجمة.
- وضع قانون محفز للمهتمين والمشتغلين في مجال الترجمة.
- استحداث صندوق وطني خاص بدعم الترجمة يمول من مصادر عمومية وخاصة.

مشاركة المجلس في المؤتمر الأول للمنظمة العربية للترجمة

شارك المجلس الأعلى للغة العربية في المؤتمر الأول الذي دعت إلية المنظمة العربية للترجمة يومي 28-29 يناير 2002 ببيروت بوفد من اللجنة المختصة.

وقد درس المشاركون قضايا الترجمة، وبالخصوص علاقتها بالفكر التنويري، وكذا التنمية الوطنية، والأساليب المادية والقانونية التي تساهم في تطورها، وهموم ومشاكل المترجم العربي عموما.

كما تم استعراض التجارب العربية في ميدان الترجمة، ومدى استخدامها للأساليب العلمية الحديثة، للتمكين لعملية الترجمة.

وتم على هامش هذا المؤتمر انعقاد الاجتماع التأسيسي للمترجمين العرب يوم 30 يناير، بحضور ممثلين عن الأقطار العربية، ترشح خلاله لعضوية المكتب 25 عضوا من سوريا - لبنان - الأردن - مصر - تونس - ليبيا - المغرب - عمان - الجزائر.

وفي هذا السياق رشح المجلس السيد يوسف حاشي الذي حصل عن المرتبة الثالثة لعضوية مكتب المجلس المنتخب.

وقد أسفر اجتماع مكتب المترجمين العرب على ما يلي:

1 - عهد إلى الأعضاء القري

بين من مركز الاتحاد وهم: سوريا - لبنان - الأردن إلى تحضير مشروع عمل، على أن تتم مناقشته، والمصادقة عليه لاحقا.

2 - سيلتقي لاحقا أعضاء الاتحاد على هامش مؤتمر التعريب، الذي سيعقد خلال شهر ماي المقبل (2002).

3 - سيتم تقسيم العمل على أعضاء المكتب، في لقاء شهر ماي (2002).

4 - الاتفاق على العمل، عن طريق شبكة الانترنيت كل في بلده، على أن يدعى الأعضاء عند الضرورة، أو في الاجتماعات التي يقرها التنظيم الداخلي.

5 – طرح إمكانية استضافة لقاءات الاتحاد من طرف دول أخرى غير دولة لبنـان، وتم الاتفاق مبدئيا على ذلك.

مشاريع المجلس «متوسطة وبعيدة المدى»

أخذ المجلس على عاتقه إنجاز بعض المشاريع الكبرى، في المديين المتوسط والبعيد، كون لها مجموعات عمل منذ سبتمبر من العام الماضي (2001)، تولت دراسة كل مشروع على حدة، وقدمت عروضا أولية للجدوى منه، كما رسمت الخطوط العريضة لهذه المشاريع وهي:

- مشروع الاستبيان
- مؤسسة الترجمة
- المساهمة في وضع تصور لمشروع إنشاء موسوعة الجزائر (إعداد الهيكلة)
- إصدار مجموعة أدلة مصطلحات متخصصة

أ/ مشروع الاستبيان

يرمي هذا المشروع إلى القيام باستطلاع علمي، لمدى استعمال اللغة العربية في المرافق والحياة العامة، والتعرف على الصعوبات، وقد شكلت لهذا الغرض مجموعة عمل متخصصة، ضمت أعضاء من المجلس، وخبراء من خارج المجلس، أعدت تصورا أوليا للمشروع، وسيشرع في تصميم واختبار الاستبيان خلال العام الجاري، بالتعاون مع أحد مراكز البحوث الوطنية المتخصصة.

هذا.. ونشير انه من المنتظر تنفيذ هذا العمل الميداني العلمي، بعد الانتهاء من إعداد الاستبيان، في فترة تتراوح بين 5-9 أشهر، خلال السنة الجارية (2002)، وذلك قصد التحكم في تقديم الحلول المناسبة والناجعة، لعملية تعميم استعمال اللغة العربية.

ب/ إعداد مشروع مؤسسة للترجمة:

لقد تم تحديد الأهداف المتوخاة من مشروع إنشاء هيئة للترجمة فيما يأتي:

- وضع استراتيجية للترجمة في الجزائر، وخاصة ما تعلق بنقل العلوم إلى اللغة العربية.
- بعث حركة الترجمة والمساهمة في مسألة المصطلح العلمي والتقني.
- وضع معاجم متعددة اللغات في مختلف التخصصات.
- التفكير في نوعية الحوافز المادية والمعنوية، التي من شأنها تحفيز المترجمين.
- تكثيف الاتصالات بالمؤسسات المماثلة في مختلف الدول، للاستعانة بها في وضع التصور القانوني للمشروع.
- جمع الوثائق والمعطيات وتحليلها.
- اقتراح مشروع أولي لمؤسسة الترجمة، يتضمن دواعي الإنشاء، والأهداف، والوظائف، والهيكل القانوني، وكذلك طرق التمويل.

ج/ موسوعة الجزائر «إعداد الهيكلة»:

يعتزم المجلس الأعلى للغة العربية المساهمة في وضع تصور أولي لمشروع إنجاز موسوعة الجزائر (إعداد الهيكلة)، وذلك تقديرا من المجلس لمدى أهمية هذا المشروع الضخم، الذي يتطلب إمكانات مادية، وبشرية متخصصة.

ولا يهم المجلس الجهة التي تتبنى وتتولى هذا المشروع، بقدر ما يهمه بعثه إلى الوجود، ليسد فراغا لطالما عانينا منه.

ويهدف هذا المشروع إلى:

- إبراز الملامح الكبرى للعطاء الجزائري السخي في مختلف ميادين المعرفة، وفي مختلف مراحل التاريخ الجزائري. حيث يلاحظ بهذا الشأن فراغ كبير، في منظومة المراجع المتعلقة بالجزائر.
- إتاحة الفرص للمثقف في الحصول على معلومات أساسية موثقة عن الجزائر.
- بلورة الثقافة الوطنية، والتعريف بها، وبخصوصياتها، وإسهامات رجالاتها ماضيا وحاضرا.

د/إصدار مجموعة أدلة مصطلحات متخصصة وغيرها:

بعد إصدار كتاب " تيسير النحو " الذي جمعت فيه أعمال الندوة الوطنية المتعلقة بتيسير تدريس النحو، في التعليم الابتدائي والثانوي، المنعقدة يومي 23-24 أفريل العام الماضي بالمكتبة الوطنية بالحامة، يقوم المجلس حاليا بوضع اللمسات الأخيرة لإصدار قاموس "المبرق" للأستاذ محمود إبراقن، و "تأملات حول المصطلح والخطاب العلمي" للأستاذ عبد الكاظم العبودي، و"الكهرومغناطيسية"

للأستاذ رضا أوهايبية والأعمال الثلاثة فاز بها أصحابها بجائزة اللغة العربية السنوية للمجلس لعام 2001.

كما يزمع المجلس خلال هذا العام إعادة تفعيل اللجنتين الفرعيتين المتخصصتين في إعداد مشروع عمل، لإنجاز دليل المصطلح المالي، وكذلك دليل المصطلح التكنولوجي، بالاستعانة بخبراء من المجلس وخارجه، من المؤمل أن يستكمل المشروعان خلال النصف الأول من العام المقبل 2003.

كما نشير إلى أن هناك مشروع قيد الدراسة، لإعداد دليل للموظفين شبه الطبيين العاملين في مختلف قطاعات الصحة.

المنشورات

بالإضافة إلى المجلة الحالية التي يصدرها المجلس كل ستة أشهر، فإنه تقرر خلال الدورة السابعة العادية للمجلس إصدار نشرة، بصفة دورية منتظمة، بغرض رصد الأنشطة الثقافية والفكرية المختلفة التي يقوم بها، وتوزيعها على المؤسسات والهيئات المعنية بنشاطات المجلس ومنجزاته.

تتصف هذه النشرة بأنها ذات طابع إعلامي وهي منبر للحوار مع القراء، والتعريف بنشاطات المجلس على كل المستويات، وتصدر كل شهرين.

كما أنه من المنتظر أيضا خلال هذه السنة الجارية، إصدار المنشورات المتعلقة بأعمال "ندوة الترجمة"، إضافة إلى أدلة المصطلحات العلمية، والمحاضرات، والندوات التي ستعقد لاحقا.

الدورة السابعة للمجلس الأعلى للّغة العربية

"البيان الختامي"

عقد المجلس الأعلى للّغة العربية دورته العاديّة السابعة يوم الأربعاء 09 ذو القعدة 1422 الموافق ل23 يناير 2002، بقاعة الأروية الذهبية -الجزائر العاصمة-.

وقد حضر جلسة الافتتاح، عدد من السّادة الوزراء، ومستشارين برئاسة الجمهورية، ونواب من غرفتي البرلمان، وأعضاء المجلس، وعدد من الشخصيات الوطنية.

بعد كلمة الافتتاح التي قدّم فيها رئيس المجلس التوجُّهات والمنهجية والمحاور الأساسية لأشغال الدورة، خصّص المجلس جلسته الأولى لمناقشة تفصيليّة لحصيلة عمله خلال السّنة الفارطة، وبعض الصعوبات التي تعترض أداءه لمهامّه على الوجه الأكمل، في إطار صلاحياته وباعتباره هيئة استشارية، كما صادق الأعضاء على ميزانية المجلس لسنة 2001.

وقد حظي برنامج المجلس لسنة 2002 بمناقشات واسعة في الجلسة المسائية، أسفرت عن التوصيات التالية:

1 1– التأكيد على مواصلة الجهود لترقية اللّغة العربية، وتعميم استعمالها ومتابعة التطبيق، في إطار مهام المجلس وقوانين الدولة الجزائرية.

2 2– العمل على الانتقال من الجدل حول مكونات الهوية الوطنية، إلى حوار الأفكار، والنظر إلى الهوية على أساس أنها نتيجة صيرورة تاريخية تقبل الإثراء والتجديد، لا التقطيع والتقسيم، وتشجيع الإنتاج المعرفي والإبداعي والتكنولوجي بالعربية، باعتبارها لغتنا الوطنية والرسمية المُوحِّدة للأمة بعد الإسلام وتوأم الأمازيغية، والاهتمام باللغات الحية التي تخدم ثقافتنا ومصالح بلادنا.

3 3 – إحياء حركة الترجمة والعمل على إنشاء مؤسسة وطنية للترجمة على مستوى عال من التأهيل والمهنية.

4 4 – تحضير النشاط الثقافي وبرمجة محاوره وأهدافه، وتشجيع الإنتاج الراقي في العلوم والفنون والآداب، عن طريق المسابقات والجوائز والنشر، وإثراء مكتبة الطفل، وإسناد جهود محو الأمية.

5 5 – توثيق الصلة مع المحيط المؤسساتي والإعلامي وجمعيات ومنظمات المجتمع المدني، والعناية بمجلّة المجلس ونشريته الإعلامية والاستخدام المفيد للأنترنيت، والاستعانة بالخبراء وأهل التجربة والاختصاص.

6 6 – القيام باستطلاع علمي عن واقع استعمال اللغة العربية، بهدف تشخيص الصعوبات، وعقد جلسات استماع وتشاور مع القطاعات المعنية لتطبيق قانون تعميم استعمال اللغة العربية.

7 7- ترشيد النفقات والحرص على الاستخدام العقلاني للوسائل لصالح المهام المنوطة بالمجلس.

في نهاية الأشغال، أعاد أعضاء المجلس انتخاب رؤساء اللجان الثلاث الدائمة لعهدة ثانية، وأصدروا التوصية التالية:

يسجل المجلس الأعلى للغة العربية في دورته السابعة ارتياحه ومساندته لمسعى فخامة السيد رئيس الجمهورية في خطابه الأخير أمام الندوة الوطنية حول الشراكة الجديدة لتنمية إفريقيا لا سيما فيما يتعلق بالوحدة الوطنية بكامل أبعادها ومكوناتها.

نريد أن ننفذ إلى الثقافات البشرية لننمي حضارتنا ونضمن لأنفسنا العزّة والعيش الكريم وذلك يقتضي نقل هذه الثقافات إلى لغتنا بأنجع الوسائل وأقصر السبل وبتظاهر الجهود وتضافر الأقلام. والمجلس الأعلى للّغة العربية، كغيره من الهيئات العلمية، يرحب بكل مشروع يحقق هذا الهدف الأسمى ويهيب بالباحثين داخل الوطن وخارجه ان يركّزوا على المشاكل التي نعانيها في شتّى الميادين الثقافية والتربوية والاقتصادية والإدارية، في كل قطاعات الدولة ونعني ما كان له علاقة وثيقة بتسهيل نشر اللّغة العربية في المحيط وبتطويرها في المؤسسات التعليمية والعلمية على اختلاف اختصاصاتها، وان يفكروا مليا في تصورها واقتراح الحلول الكفيلة بعلاجها في بحوث ترحب بها " مجلة اللّغة العربية " وتنشرها وتضمن لها الذيوع الواسع. وكلّما كانت البحوث عميقة ثرية هادفة إلى ترقية اللّغة والفكر والمجتمع وإلى تأصيل الحضارة المعاصرة في وطننا فرضت نفسها على القريب والبعيد.



المجلس الأعلى للّغة العربية

06 ، شارع العقيد أحمد بوقرة، الجزائر
الهاتف: 23.07.24 / 23.07.25 الفاكس: 23.99.80
ص.ب. 575 الجزائر، ديدوش مراد
www.csla.dz